REINE GOLDSTEIN

JEUNESSE OUVRIERE ET FORMATION PERMANENTE

CONTRIBUTION A L'APPROCHE SOCIO-EDUCATIVE DE LA JEUNESSE

THESE PRESENTEE DEVANT L'UNIVERSITE DE CLERMONT - FERRAND II
– LE 19 MAI 1978 –

ATELIER
REPRODUCTION DES THESES
UNIVERSITE DE LILLE III
LILLE

DIFFUSION
LIBRAIRIE HONORE CHAMPION
7, QUAI MALAQUAIS
PARIS

1980

COMPOSITION DU JURY

M. Paul NAULIN, *Président, Professeur à l'Université de Clermont - Ferrand II,*
M. Georges LERBET, *Rapporteur, Professeur Sans Chaire à l'Université de Clermont - Ferrand II,*
M. Guy AVANZINI, *Professeur Sans Chaire à l'Université de Lyon II,*
M. Michel LOBROT, *Maître de Conférences à l'Université de Paris VIII,*
M. Jean VIAL, *Professeur à l'Université de Caen,*

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546615_0002

REINE GOLDSTEIN

JEUNESSE OUVRIERE ET FORMATION PERMANENTE

CONTRIBUTION A L'APPROCHE SOCIO-EDUCATIVE DE LA JEUNESSE

THESE PRESENTEE DEVANT L'UNIVERSITE DE CLERMONT - FERRAND II
– LE 19 MAI 1978 –

ATELIER
REPRODUCTION DES THESES
UNIVERSITE DE LILLE III
LILLE

DIFFUSION
LIBRAIRIE HONORE CHAMPION
7, QUAI MALAQUAIS
PARIS

1980

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

L'Atelier de Reproduction des Thèses décline toute responsabilité touchant la qualité technique des documents qu'il reproduit.

La loi du 11 mars n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les "copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, "toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants-droit ou ayants-cause, est illicite" (alinéa 1er de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal.

ISBN 2 - 7295 - 0127 - 4
© Reine GOLDSTEIN, 1980

P R É F A C E

La thèse présentée ici à la suite de recherches effectuées durant ces vingt dernières années, doit beaucoup aux enseignements et aux conseils de mes maîtres de la Sorbonne : MM. ARON, R. BASTIDE, Melle M.M. DUBOIS, MM. G. GURVITCH, G. LE BRAS, A. LEROI-GOURHAN et J. STOETZEL.

Je leur exprime ma respectueuse gratitude ainsi qu'à tous les professeurs et à toutes les personnalités dont les encouragements et l'aide m'ont été précieux. Bien qu'il ne me soit pas possible de citer tous ceux auxquels je suis redevable, je tiens à remercier spécialement MM. J. CARBONNIER, R. CARTAYRADE, P.H. CHOMBART de LAUWE, A. DUFFAURE, R. DUMAINE, Mme M. ESPAZE, Melle L. FONTAINE, MM. H. LEFEBVRE, M. LESNE, L. TER-DAVTIAN et J. VIAL.

Sans M. P. IDIART avec qui j'ai effectué mes premières enquêtes sur la jeunesse ouvrière française, je n'aurais peut-être pas connu la Jeunesse ouvrière chrétienne (J.O.C.), grâce à laquelle j'ai eu accès à un champ d'analyse exceptionnel avec des moyens de travail inappréciables.

Melle J. LESAGE a bien voulu se charger de la lourde tâche que représente la réalisation matérielle de l'ouvrage. Je l'en remercie très vivement.

Il est enfin quelqu'un à qui je désire exprimer une toute particulière reconnaissance, c'est M. G. LERBET : je dirai simplement que sans lui ma thèse n'existerait pas.

" L'avenir n'est plus ce qui doit
" inévitablement se produire, il n'est même
" plus ce qui va arriver, il est ce que
" l'ensemble du monde va faire. La création
" cesse d'être une sorte de redistribution
" des éléments suivant certaines lois fixes
" et à l'intérieur d'un cadre qui serait le
" temps : elle est le temps lui-même".

G. BERGER, "Le Temps"

INTRODUCTION

LE "TEMPS OUVERT"

La définition du "temps ouvert", donnée par G. Berger (1), n'illustre-t-elle pas l'éclatement, de dimensions planétaires, qui s'est produit au cours de ce siècle, se précipite depuis la fin de la deuxième guerre mondiale et qui évoque l'idée d'une seconde Renaissance : foisonnement des découvertes scientifiques, transformations dans les relations entre pays et continents, multiplication et internationalisation des connaissances grâce à "l'ubiquité" de l'image liée à la rapidité de transmission de l'information par les mass media (2), et au développement des échanges internationaux (3), etc ...

C'est dans ce temps ouvert, également, que s'effectue progressivement, dans la société française contemporaine, l'automation dont toutes les conséquences ne sont guère prévisibles encore, étant donné la nouveauté et la complexité du phénomène noté par P. Naville en 1964.

"Il ne s'agit pas d'une simple extension des procédés antérieurs de mécanisation, mais d'un phénomène plus vaste et massif qui relie beaucoup plus étroitement que par

---

(1) G. BERGER, (69, 20-40-4.

(2) J. CAZENEUVE, (84)

(3) P. MASSE, (155)

le passé le processus de fabrication proprement dit, les structures de la gestion et celles de la distribution. Peu importe qu'on baptise cette transformation de révolution ou d'évolution. Elle est un fait qui domine actuellement le mouvement industriel ..." (4)

On assiste à d'autres bouleversements en profondeur : la mutation profonde de la ville, génératrice de modes de relations encore embryonnaires ou inconnus, en est un, comme le montre R. Ledrut à travers ses différentes études de sociologie urbaine.

"Dans la société actuelle la différenciation de l'espace change profondément, au niveau tout aussi bien de l'espace politique (c'est-à-dire du gouvernement des hommes) que de l'espace économique. Il est de plus en plus difficile de définir la ville : son concept s'effrite, et pas seulement pour le statisticien. C'est parce qu'on a de plus en plus de mal à lui opposer de façon tranchée une autre forme de communauté locale, un autre type de peuplement de l'espace ; (...)

"L'apparition des aires d'urbanisation diffuse, et aussi le développement des villes-centres et des réseaux complexes d'occupation du sol, laissent de moins en moins de place aux formes urbaines traditionnelles sur le plan des structures comme sur celui des fonctions. La ville "compacte" se désagrège". (5)

Parallèlement, se développent des structures nouvelles issues des évènements de "mai 68" mais depuis longtemps en gestation (lois : droit de vote à 18 ans, contraception autorisée ... structures de concertation dans les

---

(4) P. NAVILLE, (330), p. 16.

(5) R. LEDRUT, (146), pp IX, X.

établissements d'enseignement, nouveau réglement de l'appelé, etc ...). Evolution ou révolution, ces quelques semaines resteront comme un évènement, révélateur pour les acteurs comme pour l'observateur de la société toujours "en train de se faire et de se refaire". (6)

De telles transformations ne se produisent pas sans avoir de profondes répercussions à tous les paliers de la réalité sociale et sans poser de graves questions quant au sens de l'évolution. L'histoire se développe-t-elle dans le sens prédit par Marx et allons-nous vers une dictature du prolétariat dans un avenir prévisible ? (7) Beaucoup d'analystes s'accordent à montrer que l'évolution économique et sociale, ainsi que le développement des sciences humaines, amènent à nuancer la doctrine marxiste et à dissocier sa méthode et ses apports originaux de ses développements idéologiques.

Henri de Man remarquait déjà que la doctrine marxiste, qui n'était pas une "erreur" en son temps, l'était devenue à cause ... des progrès de la psychologie qui, en complétant des observations de Marx, infirmait ses extrapolations de type doctrinal. (8) De plus, outre le développement des sciences, "la mondialisation et (la) montée de la masse dans le style du XXème siècle ne pouvaient être prévus à l'époque du MANIFESTE COMMUNISTE ou du CAPITAL". (9)

L'évolution historique imprévue - et imprévisible - ainsi que la prégnance du marxisme, font que les analyses pertinentes de l'oeuvre de Marx sont nombreuses - et variées - qu'elles soient le fait d'hommes engagés politiquement, ou non.

---

(6) G. GURVITCH, (25), t. 2, p. 478.

(7) Ce texte est antérieur aux délibérations du Parti communiste français concernant l'abandon de la doctrine de la dictature nécessaire du prolétariat.

(8) J.J. CHEVALLIER, (8), p. 390.

(9) F. PERROUX, (169), 142.

H. Lefebvre résume "l'apport de Marx, sa contribution originale" dans LE MARXISME. (10) Citons les conclusions auxquelles sont arrivés, par deux démarches différentes, deux autres maîtres de la philosophie politique.

L'un deux, R. Aron, après une minutieuse analyse de l'oeuvre de Marx se demande : "De quel côté serait Marx lui-même ? Il est vain de s'interroger sur ce point parce qu'il n'avait pas conçu la différenciation que le cours de l'histoire a réalisée. A partir du moment où l'on est obligé de dire que certains phénomènes que Marx a critiqués ne sont pas imputables au capitalisme, mais à la société industrielle ou à la phase de croissance qu'il a observée, on entre dans un mécanisme de pensée dont Marx était naturellement capable (car il était un très grand homme), mais qui a été étranger à Marx tel qu'il a vécu". (11)

Et, G. Gurvitch poussant à l'extrême limite la critique de la "Sociologie de Marx" conclut ainsi le chapitre qu'il lui consacre : "Ainsi, la sociologie de Marx, et la dialectique relativiste à laquelle elle est liée, ne réussissent pas à barrer définitivement la route à l'élément eschatologique et utopique de sa doctrine". (12)

Si l'histoire ne se développe pas en Europe occidentale du moins, dans le sens prédit par Marx, de par les "erreurs" de l'analyse marxiste d'une part, et en raison du caractère doctrinaire du marxisme, d'autre part, la société française devient-elle, à l'opposé, une société "sans classe" par l'assimilation, de proche en proche, des traits spécifiques d'une "classe moyenne" ? Le travail va-t-il diminuer dans des proportions telles que nous seront voués aux "loisirs" et à la

(10) (36), p. 18-21.

(11) R. ARON, (2), p. 205.

(12) (25), t. 2, p. 322.

"consommation" ? En fait, le déroulement historique est toujours plus complexe que prévu. Il s'enrichit généralement d'éléments inexistants ou n'ayant pas encore été mis à jour lors des analyses scientifiques qui ont précédé les synthèses doctrinales. Et l'affirmation de Gurvitch paraît toujours d'actualité, et généralisable à l'ensemble des Sciences humaines, lorsqu'il écrit que : "Les Sociologues doutent actuellement, et ils ont de bonnes raisons pour cela, non seulement de la possibilité de prophétiser, mais même souvent de prévoir à échéance, et cela même pour des secteurs très limités". (13)

A cela, G. Balandier ajoute qu'il existe, dans toute société, un décalage entre les "apparences de la réalité sociale" et cette réalité elle-même. L'une et l'autre sont présentes dans une unique et même société globale. Les deux sont donc également vraies, et "l'ordre, le désordre et l'incertitude y sont ensemble présents". (14)

Conseils de prudence et rappels de l'extrême complexité du réel dont le chercheur ne peut appréhender ni la totalité ni la globalité, montrent la limite du travail scientifique, mais en incitant à la modestie, ces mises en garde ne paralysent pas mais invitent au contraire à un effort d'approfondissement et d'innovation à l'intérieur du champ épistémologique.

- - - - - - - - - -

(13) ibid. p. 444.

(14) G. BALANDIER, (3).

JEUNESSE OUVRIERE ET FORMATION PERMANENTE

Un des problèmes cruciaux de la société française est celui de l'apparente situation socialement marginale de la classe ouvrière qui est une fraction importante de sa population. En effet, la population ouvrière représentait plus de la moitié de la population active lors du recensement de 1968; 40 % environ des ouvriers étaient des O.S. et plus de 22 % d'entr'eux des manoeuvres, les pourcentages variant selon la branche d'activité, et donc la région.

C'est dans l'espoir d'apporter une contribution, si modeste soit-elle, à la connaissance de ce problème et de son évolution, que nous avons mené, à partir de 1955-1956, des recherches sur différents modes d'insertion de la jeunesse d'origine ouvrière française pendant le troisième quart du XXème siècle, (15) appréhendés à partir des conséquences - objectives

- - - - - - - - - - -

(15) La "jeunesse d'origine ouvrière" comprend les jeunes garçons et filles, de 14 à 25 ans, actifs, "scolaires" ou étudiants. Ces derniers appartiennent encore, par leur éducation, à la même classe que leur famille (cf. chapitres I et II).

Ces étudiants ne sont pas des jeunes alternativement salariés et étudiants : ils entreraient alors, pour nous, dans la catégorie des travailleurs "faisant des études", c'est-à-dire des travailleurs en"formation permanente" ou "formation continuée". Nous avons également exclu du champ de notre étude, pour des raisons opérationnelles, les jeunes d'origine non ouvrière qui travaillent momentanément, soit pour payer leurs études, soit pour vivre, de façon aussi approchée que possible, la condition ouvrière.

Quant aux jeunes "actifs", ce sont les jeunes qui exécutent des tâches d'exécution comme ouvriers, employés ou personnels de service (cf. chapitre I).

"Formation permanente" est le terme par lequel nous désignons le phénomène évolutif multiforme, représenté par diverses appellations (cf. chapitre I de la 3e p.) et se développant en référence ou non à des formations initiales scolaires (cf. chapitres II et III de la 3e p.). La "formation permanente" peut être dite une "formation continuée" ou "reprise" ... dans des types faisant prédominer l'école comme lieu de formation. Mais on constate (cf. chapitre III de la 3e p. et conclusions) que les systèmes de "formation permanente" ne se développent pas forcément en relation avec des systèmes scolaires initiaux.

ou telles que perçues par les sujets - de quelques uns des processus éducatifs "au moyen (desquels) un homme est formé et conduit vers son accomplissement (éducation au sens le plus large". (16)

Ces recherches ont été effectuées à partir des hypothèses de travail suivantes :

1. *Il n'y a pas qu'une seule jeunesse.*

. Aux critères de distinction traditionnels entre classes sociales se substituent de nouveaux critères, parfois plus subtils à déceler, (l'uniformisation des modes de vie sous l'influence de la publicité et la disparition de la ségrégation par l'habitat, le vêtement, les formes de loisir, par exemple, ne sont qu'apparentes ...).

. La culture est un critère discriminant.

. A la possession ou non-possession de l'argent s'est substitué son mode d'utilisation comme critère de différenciation sociale.

. Les possibilités de promotion professionnelle et sociale, comme l'espoir de participation au pouvoir, demeurent minimes.

. La jeunesse ouvrière se trouve encore dans une situation marginale dans la société, même si les formes d'aliénation qu'elle subit sont différentes de celles qu'ont connues ses pères.

- - - - - - - - - -

(16) J. MARITAIN, (440), p. 16.

J. MARITAIN distingue là trois sens du mot "éducation", "trois sens bien distincts quoique chevauchant souvent l'un sur l'autre" ; outre le premier que nous venons de rappeler, "l'oeuvre de formation que les adultes entreprennent auprès de la jeunesse" et "(au sens le plus strict) (...) la tâche spéciale des écoles et des universités".

2. *Cette jeunesse n'est plus la jeunesse ouvrière proprement dite, mais la jeunesse du milieu populaire urbain, la jeunesse "d'origine ouvrière".*

. Cette jeunesse n'est plus uniquement ouvrière, mais compte également des élèves de lycée, comme des étudiants d'université et des ruraux ouvriers.

. Ces différentes catégories socio-professionnelles sont rapprochées par une situation commune de marginalité sociale- malgré leur poids numérique dans l'ensemble de la jeunesse- due, soit à leur place dans la production, soit au handicap culturel de leur milieu d'origine, soit à la conjonction des deux.

. Ne partageant pas tous, malgré une mémoire historique commune, ni un même rôle dans le processus économique, ni les mêmes aspirations vers l'avenir - projet, combat et conscience commune de classe - ces jeunes constituent un milieu populaire urbain polymorphe et inorganisé, résistant à la pénétration par la société globale parce que cumulant l'exclusion du pouvoir sous ses différentes formes, et le fait d'être les héritiers de la classe ouvrière (17).

Ce dernier point a été infirmé par l'évolution sociale qui s'est produite depuis 1968.

3. *L'intégration sociale de cette jeunesse peut s'effectuer par la mise en place d'un système tendant à permettre à tous les jeunes l'accès direct - et à égalité - à la culture, aux promotions, aux pouvoirs.*

. Dans une société en évolution rapide, comme l'est la société française du troisième quart du XXème siècle, des mutations peuvent advenir, par crises, ou par la voie réformiste,à la

(17) G. GURVITCH, (29), p. 225-6

suite d'un projet politique soutenu par un consensus social permis par l'évolution des mentalités.

. Si une telle hypothèse se réalisait, la moitié de la population française, encore aliénée, serait amenée à participer à la création de l'avenir, et les inégalités actuelles ne seraient plus que les dernières manifestations d'une longue histoire de dépendance ouvrière.

. Le développement de la formation permanente (codifiée par la loi du 16 juillet 1971 en particulier), en favorisant la mobilité sociale par la possibilité offerte à chacun de se développer progressivement, selon ses capacités et son projet personnel, dans une société permettant l'exercice d'une liberté s'épanouissant dans les responsabilités assumées, pourraît être à l'origine de l'intégration sociale de cette jeunesse, et, par là, susciter l'avènement d'une société d'un type nouveau.

Il est utile de rappeler dans quel contexte socio-politique et scientifique ces hypothèses ont été élaborées. Nous nous trouvions alors en présence de deux thèses contradictoires :

1. *Il n'y a plus de classe ouvrière, on va vers une société sans classe par égalisation dans une classe moyenne stratifiée, et il n'y a plus qu'une seule jeunesse, les différences objectives de situation n'étant que les restes d'un phénomène déjà dépassé.* (18)

Les tenants de cette thèse la justifiaient par :

. le développement technologique et les espoirs suscités par l'automation : diminution des emplois ouvriers, des horaires

---

(18) D'après la deuxième thèse, au contraire, il existe toujours une classe ouvrière, socialement marginale et aliénée. Mais, comme nous le verrons dans la Première Partie de ce travail, l'existence ou non d'une classe ouvrière adulte n'implique pas nécessairement que "sa" jeunesse appartienne toujours à la même classe.

de travail, avènement d'une civilisation des loisirs ...

. une égalisation apparente des modes de vie urbains : habitats, vêtements, alimentation, augmentation de la scolarisation.

. le développement des mass media : cette explosion a donné à penser qu'une culture de masse se substituerait aux cultures partielles antérieures.

. la prise en charge progressive par la collectivité (Etat), de besoins de plus en plus diversifiés, surtout depuis la fin de la guerre : au plan législatif, comme au plan de la prise en charge directe (besoins de santé, d'éducation, conditions de travail, sécurité sociale). On a voulu voir là des étapes vers une société de "garantisme" ...

. les théories - soutenues par une propagande massive - selon lesquelles les ouvriers en particulier, mais aussi toute la population, étaient dépolitisés et surtout préoccupés de revendications catégorielles de type corporatiste.

. la diffusion en France et l'extrapolation à la société française de théories sociologiques concluant à l'égalisation des classes sociales aux Etats-Unis. Des ouvrages transposant ces théories, en particulier à la jeunesse, (19) ont été alors publiés en France.

Pour les sociologues spécialistes du monde industriel, les divergences concernant la persistance ou la disparition de la classe ouvrière, semblaient commencer à la porte de l'usine. Dans celle-là les ouvriers ont encore en commun le fait "d'exercer un rôle productif et d'être exclu (s) de la propriété ou de la gestion des instruments de production qu'ils

---

(19) Principalement : J. DUQUESNE, (232) ; CAMBLAIN, P. et al. (219) E. PIN, (51)

desservent. Critère unique, et, me semble-t-il suffisant" pour définir la classe ouvrière écrit S. Mallet (20) lorsqu'il réfléchit à l'évolution du monde industriel dans laquelle s'insèrent les trois entreprises où il vient d'effectuer de très intéressantes études.(21) S. Mallet a en effet expliqué précédemment qu'il a "éliminé les critères sociologiques, technologiques et administratifs qui définissaient la classe ouvrière". (22)

Rappelons ces critères sociologiques qui nous concernent le plus directement : "Chez l'artisan du Moyen-Age, l'exercice du métier s'insère dans un cadre de vie spécifique; de même, la "condition ouvrière" du prolétaire de la première moitié du XXème siècle, exprime à la fois un rapport de production et un mode de vie sociale, pratiquement inséparables dans leurs implications psycho-sociologiques.

Le mode de vie, la culture qu'il engendre, sont liés au mode d'exercice du travail. Ce sont ces liens qui se distendent aujourd'hui. Au cours de son évolution, la société industrielle sépare progressivement la condition ouvrière en deux parties distinctes : une partie de la vie de l'homme - la moins longue si l'on tient compte de la diminution du service actif de production - se déroule sur les lieux du travail, impliquant des rapports sociaux déterminés fondamentalement par les conditions dans lesquelles s'exerce ce travail. L'autre, la vie "privée", se déroule dans un monde où le travail n'a point de part. Le salaire seul assure le lien de ces deux parties de la vie humaine : encore l'extension progressive des éléments sociaux du salaire (allocations familiales, primes de logement,

---

(20) S. MALLET, (326) p. 14.
Toute cette analyse a été écrite avant le décès accidentel de S. MALLET qui a endeuillé la recherche sociologique française.

(21) La Compagnie des machines Bull, La Raffinerie Caltex et la Thomson-Houston de Bagneux.

(22) S. MALLET, op. cit. p. 14.

retraite, Sécurité sociale) vient-elle amoindrir la signification de ce rapport.

La vie quotidienne de la classe ouvrière a cessé, ou est en train de cesser, de constituer un comportement sociologique particulier. Tous s'accordent à démontrer que, progressivement, la classe ouvrière perd la plupart des caractéristiques extérieures qu'elle avait acquises dans son processus de formation historique.

Les quartiers ouvriers disparaissent peu à peu de la "banlieue rouge", cédant la place à des immeubles en copropriété où l'ajusteur côtoie le représentant de commerce, l'ingénieur et le cadre moyen de l'administration. Dans les centres de vacances de la Côte d'Azur, de Sicile et de Grèce, de jeunes métallos partagent les bungalows "tahitiens" de filles de directeurs. Ils achètent les mêmes disques et dansent les mêmes rythmes. Le brassage des couches sociales dans les nouveaux ensembles urbains, où voisinent ouvriers qualifiés, cadres techniques, salariés du secteur tertiaire et professions libérales, contribue largement à l'homogénéisation. La classe ouvrière a effectivement cessé de vivre à part. Son niveau de vie, ses aspirations au confort l'ont sortie du ghetto où elle fut confinée aux débuts de l'industrialisation. L'ouvrier cesse de se sentir tel lorsqu'il sort de l'usine". (23)

Dans ce texte important plusieurs points paraissent discutables. Entre autres questions qu'il soulève : la vie "privée" est-elle vraiment totalement indépendante de la vie de travail ? L'accès à la copropriété est-il aussi généralisé que le suggère l'auteur ? S'il l'était, le fichier des mal-logés

(23) S. MALLET, op. cit. p. 8-9. P. BELLEVILLE, dont l'ouvrage a paru la même année que celui de S. MALLET et sous un titre très voisin, ne pense pas également que "l'ouvrier cesse de se sentir tel lorsqu'il sort de l'usine". P. BELLEVILLE, (280).

n'aurait plus de raison d'être ni les Offices d'HLM dont on déplore chaque année le faible nombre d'appartements mis en chantier ... De plus l'achat de la résidence principale s'effectue pour diverses raisons : nécessité lorsque les locations sont insuffisantes ou - et - trop chères, recherche d'une certaine sécurité, placement dans la "pierre", etc ... Finalement, "acheter un appartement", de nos jours, dans notre société, est il un signe d'appartenance - ou de non-appartenance - à une classe sociale particulière ? Le voisinage dans un ensemble urbain implique-t-il automatiquement des relations personnelles ? Nous ne le constatons pas. La ségrégation verticale qui existait traditionnellement dans les maisons urbaines, et la distinction par types de construction et par modes d'occupation, ne tendent-elles pas à se reconstituer, même si ce n'est pas toujours, et uniquement, selon les critères antérieurs ?

Quant au mythe du brassage social des vacances, mythe créé par le Club Méditerranée, nous semble-t-il, il ne résiste guère à l'examen le plus superficiel ...

Mais la comparaison historique faite par S. Mallet soulève une question plus sérieuse : l'évolution de la société globale permet-elle de comparer, terme à terme, les modes de vie et les relations "mode de vie-culture- mode d'exercice du travail" du XXème siècle avec ceux du Moyen-Age ou des débuts de l'industrialisation ? Les modifications conservent-elles aujourd'hui les mêmes significations qu'alors ? Ne s'est-il pas produit, parallèlement à l'évolution matérielle, une évolution générale des mentalités qui modifie profondément la perception des situations ?

Revenons sur un point évoqué brièvement plus haut : si l'ouvrier cesse de se sentir tel lorsqu'il sort de l'usine, se sent-il pour cela l'égal social du cadre ? A-t-il les mêmes loisirs que lui, même s'ils habitent le même immeuble, se

"reçoivent-ils" ? Le paragraphe, que la phrase que nous avons citée conclut, donne des arguments très éloignés de ce que A. Andrieux et J. Lignon constatent dans leurs études et que souligne P. Naville dans la Préface de leur ouvrage : "Les ouvriers s'expriment directement sur leur situation sociale et non sur le lien formé entre cette situation et l'acte professionnel technique. C'est que ce lien apparaît ainsi comme secondaire, fragile, sinon sans réalité. Le travail ouvrier, révélateur d'une "condition", est ressenti comme un "vide" ; il n'est pas porteur d'une situation sociale honorable. Il est le signe de l'appartenance à un groupe qui se situe au bas de l'échelle sociale.

L'ouvrier d'aujourd'hui en arrive à dissocier son gagne-pain, son salaire, qui peut parfois être convenable, de son statut d'homme et de citoyen. Même intégré dans les relations techniques de travail, il demeure socialement séparé".(24)

La dissociation du niveau de vie du statut vécu et la persistance d'un sentiment d'infériorité sociale indépendant de l'importance du revenu et de la nature du travail effectué, mais prenant sa source dans l'absence de responsabilité professionnelle, éclairent une situation d'aliénation sociale dont M. Crozier note d'autres critères, même si c'est avec des réserves quant à la nature de cette aliénation, et tout en pensant que les distinctions entre les classes sociales vont s'estompant : "La classe ouvrière française souffre certainement d'une profonde aliénation, en ce qui concerne la participation aux décisions politiques et économiques, mais la plupart des autres citoyens souffrent aussi,au fond, d'une telle aliénation".(25)

---

(24) A. ANDRIEUX, et J. LIGNON, (278).

(25) M. CROZIER, (95), p. 332.
La participation aux décisions politiques et économiques, bien qu'importante, est cependant seconde pour le sujet adulte : c'est dans, et par, la vie professionnelle quotidienne que le sujet est le plus durablement, et profondément, impliqué dans le procès social.

Et plus loin dans le même ouvrage : "La transformation des relations de classes est la plus apparente. La distance sociale a diminué de façon considérable ; les distinctions entre groupes sociaux s'estompent. Seules restent apparentes les oppositions entre groupes vraiment très éloignés les uns des autres. La centralisation a contribué à leur garder une importance stratégique, mais le jeu est joué, des deux côtés avec moins de pression qu'autrefois. Employeurs et ouvriers par exemple ont moins de complexes les uns à l'égard des autres et deviennent plus tolérants. Les progrès parallèles constatés dans le domaine de l'organisation et dans celui de la culture, finissent par faire paraître creux et sans intérêt le jeu compliqué qui consistait à s'éviter poliment et à négocier par personnes interposées.

Les différences culturelles constituent encore pour le moment une barrière au moins aussi difficile à surmonter que la rationalité bureaucratique mais elles ont tendance à s'effriter elles aussi, sous la pression de la culture de masse. On peut déjà remarquer à quel point la société française contemporaine a perdu confiance dans les critères de distinction traditionnels de la culture bourgeoise. Même le baccalauréat, ce symbole du statut bourgeois dont Goblot avait souligné le caractère sacré, est en train de disparaître au milieu d'une relative indifférence de l'opinion publique".(26)

En lisant ce texte une question vient immédiatement à l'esprit : les "critères de distinction traditionnels" n'ont-ils pas perdu de leur importance au profit d'autres critères nés de l'évolution sociale et qui viennent se substituer à eux ? Pour prendre un exemple tiré de la vie quotidienne : la composition d'un repas ordinaire (nombre et ordre des plats), dans la société française de 1970, n'est pas celle d'un repas de famille ouvrière ou de famille paysanne au début de ce

- - - - - - - - - -

(26) ibid. p. 380-1.

siècle ou du siècle dernier. Ce repas est calqué, en fait, sur l'ordonnance du repas de fête de la bourgeoisie. Les différences entre classes sociales existent néanmoins, mais elles se manifestent différemment, au niveau du contenu, dans l'importance relative des éléments composant le menu.(27)

La disparition des différences culturelles sous l'influence de la "culture de masse" n'est-elle pas encore à démontrer ? Et peut-on vraiment continuer d'affirmer que le baccalauréat "est en train de disparaître au milieu d'une ralative indifférence de l'opinion publique" ? Les nombres n'incitent guère à abonder dans ce sens : 70 000 candidats pour les baccalauréats de techniciens et 233 664 candidats dans les autres séries en juin 1973 ...

C'est donc, et ce point nous paraît des plus graves, en n'accordant pas suffisamment d'importance à l'aliénation culturelle, sociale, politique, et à ses répercussions sur la mentalité ouvrière que sont prises des positions aussi tranchées. Or "les mentalités montrent comment les états sociaux sont vécus, interprétés et sentis par les hommes".(28)

L'homme ne serait-il qu'un consommateur ? Ne vit-il que de distractions, de "pain et d'eau" ? Le slogan "métro-boulot-dodo" qui a fleuri sur les murs de Paris (29) montrait bien la crainte des jeunes de se trouver enfermés dans un système de consommation pure, annoncé comme inéluctable dans un avenir proche, mais qui leur paraissait manquer par trop d'idéal. Les conséquences de l'absence d'idéal sont nombreuses et

---

(27) Par exemple, les enquêtes de l'INSEE sur la consommation des ménages ; voir également l'ouvrage, un peu ancien maintenant, mais cependant très riche et toujours instructif de P.H. Chombart de Lauwe, (290), 3ème Partie.

(28) G. BOUTHOUL, (7)

(29) Affiches collées sur les murs de la capitale pendant les évènements de mai 1968.

souvent fâcheuses pour la société. Le phénomène "hippy" et son ambiguïté en est un exemple particulièrement net, comme l'évasion sous toutes ses formes, le "voyage", la drogue ...

En fait, l'homme, et l'homme ouvrier autant qu'un autre, a besoin d'une "résonance sociale"(30). C'est donc aux travailleurs de veiller à ne pas se "laisser chloroformer" par les tentations publicitaires incitant à toujours plus consommer. "Cela ne leur est pas impossible, tout d'abord parce que subsiste au plan de la consommation en dépit des frigidaires, de l'automobile et du reste, maintes raisons pour eux de s'indigner de la condition qui leur est faite ; ensuite parce qu'ils ont en tant qu'hommes, dans les ressources propres à leur esprit, un potentiel suffisant de reprise en main d'eux-mêmes pour ne pas s'enliser dans le relatif confort, auquel fort heureusement il leur arrive d'accéder, et pour garder bien vivant dans toute leur vie, le goût du développement personnel, le sens des responsabilités et la volonté d'accéder au pouvoir".(31)

Finalement, la position que nous venons d'examiner un peu longuement, est la rançon d'une spécialisation prégnante. Elle aboutit à une forme de simplification théorique que G. Gurvitch avait déjà dénoncée : "C'est l'excès d'importance attribué au rôle joué dans la production qui explique le peu d'attention au fait que toute classe sociale est un groupement spécifique non seulement opposé à d'autres classes mais distinct de tous les autres genres de groupements unifonctionnels ou multi-fonctionnels (groupements de localité, familles, groupements d'affinité fraternelle, groupements d'activité non lucrative, etc ...) qui, pour la plupart, s'intègrent dans le sein des classes sociales. Celles-ci constituent des touts

- - - - - - - - - -

(30) P. IDIART, (317), p. 121.

(31) M. DAVID, (301), p. 80-1.

irréductibles, non seulement à l'égard de leurs membres et des rapports inter-individuels entre ces derniers, mais encore à l'égard de toutes les manifestations de la sociabilité, de toutes les couches en profondeur, de tous les groupements d'autres genres que les classes sociales pourraient contenir en elles".(32)

L'AMBIGUITE DU CONCEPT "D'ALIENATION"

En effet, la "simplification" vient de ce que le même terme, celui d'"aliénation", est employé avec des acceptions différentes, soit référé implicitement au concept marxiste, soit utilisé dans ses sens originels "politiquement neutres" : "Au sens juridique et primitif : vente ou cession d'un bien à une autre personne, par métaphore : état de celui qui appartient à un autre." "Etymologiquement, le mot n'implique qu'une définition métaphysique et verbale : *alienatus*, celui qui ne s'appartient pas".(33)

R. Garaudy distingue quatre évolutions du concept d'aliénation, devenus à leur tour, points de référence :

" 1. Source économique - L'aliénation, pour les économistes, c'est la transmission à une autre personne d'une propriété. Dans une société marchande, la forme la plus courante de l'aliénation c'est la vente.

" 2. Source juridique - Chez les théoriciens du droit naturel le terme d'aliénation désigne la perte de la liberté

- - - - - - - - - -

(32) G. GURVITCH, (25), t. 2, p. 291.

(33) A. LALANDE, (31), p. 36.

originaire, son transfert à la société par le contrat social. C'est en ce sens que Rousseau emploie ce mot dans le CONTRAT SOCIAL.

" 3. Source philosophique - Pour Fichte, l'aliénation c'est l'acte par lequel le sujet pose l'objet. L'objet, le non-moi dans sa totalité, est une aliénation de l'esprit, du Moi.

" 4. Source théologique - Au sens de la théologie gnostique, l'aliénation exprime la création du monde par Dieu. Dans la tradition gnostique cette notion s'apparente à celle de "procession" et aussi de "chute".

Cet auteur ajoute que "Marx emprunte à Hegel et à Feuerbach le concept d'aliénation" (34) mais en lui faisant subir une profonde métamorphose.

Chez Hegel, l'aliénation c'était le fait, pour l'esprit, de ne plus reconnaître son oeuvre dans ce qu'il a créé et de considérer son propre produit comme une réalité étrangère. Cette conception de l'aliénation est, comme chez Fichte, typiquement idéaliste ; elle définit la démarche essentielle de l'idéalisme, selon lequel l'esprit est premier et engendre la nature comme un moment de son devenir. Le problème que se pose Hegel est celui de tous les théologiens : "L'esprit devait se créer lui-même, puis créer quelque chose d'autre que lui-même". De ce point de vue la nature elle-même, la matérialité en général est une forme de l'aliénation : "C'est l'aliénation

- - - - - - - - - -

(34) Pour G. GURVITCH c'est essentiellement à la PHENOMENOLOGIE DE L'ESPRIT de HEGEL que MARX a emprunté le terme "aliénation" ((25) t. II, p. 226) par l'intermédiaire de FEUERBACH (ibid. p. 236 et p. 246).

de la conscience de soi qui pose la matérialité".(35)

Chez Feuerbach l'aliénation a une signification déjà matérialiste. D'abord l'origine de l'aliénation ne se trouve plus dans l'Esprit absolu (c'est-à-dire Dieu) mais au contraire en l'homme.

Appliquant le concept d'aliénation à la critique religieuse Feuerbach considère que l'homme, "aliénant" ses propres qualités et leur ôtant toute limitation, les projette hors de lui et les attribue à Dieu. (Par exemple l'amour humain, porté à sa perfection absolue et devenant un attribut de Dieu) Dieu n'est qu'une projection imaginaire de l'essence de l'homme, devenue étrangère à l'homme (aliénée) et le dominant".(36)

"Dans ses MANUSCRITS DE 1844 Marx distingue trois moments essentiels de l'aliénation du travail.

1. L'aliénation du produit du travail.

Avec la division du travail lorsque, par la vente, un produit entre dans le circuit des échanges, il échappe à son propre producteur, il devient marchandise, c'est-à-dire qu'il obéit à des lois étrangères à celles de sa propre création, les lois impersonnelles du marché.

"L'aliénation du travail est un cas particulier de cette aliénation générale de la vente. C'est la vente de la force de travail, devenue marchandise et, comme elle, impersonnelle et anonyme.

(35) On peut dire plus nettement, que chez HEGEL "c'est d'abord Dieu, ensuite ses émanations, l'Esprit et la Conscience, qui s'aliénent (Entfremden Sich) dans le monde, pour le ramener à Dieu et à son éternité vivante". G. GURVITCH (25), II, 226.

(36) R. GARAUDY, (20) p. 68-9.

(...) L'aliénation est ici dépossession.

" 2. L'aliénation de l'acte du travail.

Dans tout régime de propriété privée des moyens de production, le travailleur n'est pas seulement séparé du *produit* de son travail, mais de *l'acte* même de son travail.

(...) L'aliénation est ici dépersonnalisation.

" 3. L'aliénation de la vie générique.

L'ensemble des moyens de production existant à une époque historique donnée, l'ensemble des moyens scientifiques et techniques de la culture et du pouvoir qu'ils représentent, sont le fruit du travail et de la pensée de toutes les générations antérieures.

(...) L'aliénation est ici déshumanisation.

L'être véritable de l'homme, son acte créateur (ses actes créateurs historiquement accumulés) s'est cristallisé en *avoir*.

(...) Le travail vivant de l'ouvrier, cristallisé en marchandise, devient aux mains du propriétaire des moyens de production, un travail mort, accumulé sous forme de capital, *d'avoir* désormais étranger à *l'être* qui l'a produit, supérieur à lui et le dominant, l'asservissant à sa loi sans visage et sans âme.

(...) Pour surmonter l'aliénation, il ne suffit pas, comme chez Hegel ou chez Feuerbach, de prendre conscience de l'aliénation : il faut transformer d'abord le monde qui l'engendre, c'est-à-dire le régime fondé sur la propriété privée

des moyens de production. Surmonter l'aliénation n'est donc plus l'affaire de la seule critique philosophique, mais de la lutte de classes.

"Le prolétariat prend ainsi en charge les ambitions de la philosophie".(37)

Mais nous touchons du doigt ici la limite de ce concept :

"Le recours au terme d'aliénation introduit dans la sociologie de Marx une triple ambiguïté. D'une part, certaines formes d'aliénations mentionnées par Marx sont en fait des manifestations inhérentes à toute réalité sociale, indépendamment de ses divers types (C'est le cas de *Vergegenständlichung*, *Verselbständigung* et *Entäusserung*) (38).

- - - - - - - - - -

(37) ibid. p. 79-84.

(38) Six mots différents en allemand sont rendus par le même terme "aliénation" en français.

Un seul, *Veräusserung* est indiqué à la rubrique "aliénation" par A. LALANDE, (p. 36). Un autre, *Entäusserung* traduit "aliénation" dans des dictionnaires usuels. Quant aux quatre autres termes, ils ne semblent pas pouvoir être traduits directement en français par un seul mot chacun.

. *Vergegenständlichung*, qui est un des deux premiers termes utilisés par MARX (cf. la traduction de G. GURVITCH ci-après) signifie : objectivation (en devenant - objet - par destruction, pourrissement, chute), réification par dégradation.

. *Verselbständigung* : émancipation, se rendre indépendant, autonome.

. *Veräusserung* : - devenir extérieur à soi-même, ne pas s'appartenir.
- cession d'un bien, vente, se défaire de quelque chose (cf. MARX : vente de la force de travail - produit et acte).

. *Entfremdung* : - perte de soi, être étranger à soi-même, déshumanisation.
- détourner quelque chose, dérober un bien.

. *Entwirklichung* : déréalisation, en tirant du monde réel.

. *Entäusserung* : aliénation.

.../...

Il s'agit alors de la dialectique entre l'individu et la société, dont l'implication mutuelle et la réciprocité de perspective restent toujours relatives et aléatoires, de la dialectique entre les phénomènes sociaux totaux et leurs expressions dans les structures et oeuvres de la civilisation, de la dialectique entre les éléments spontanés et les éléments structurés et organisés de la réalité sociale. Il est certain que si l'on ne confond pas la société future, quelle qu'elle soit, avec le paradis sur terre, ces genres d'aliénation ne peuvent qu'y subsister. D'autre part, il s'agit des manifestations des servitudes effectives propres à certains types de sociétés et que Marx met en relief en fonction de son analyse et de sa critique du régime capitaliste (*Veräusserung*, *Entfremdung*, *Entwirklichung*) (38). Dans ce cas, si l'on peut espérer que la

---

(38) - suite -

La signification de ces termes dans le langage courant, les nuances apportées par chacun d'eux, complètent le "sens sociologique" qu'en donne G. GURVITCH en les référant à l'oeuvre de MARX.

"MARX n'avait d'abord opposé que deux significations de ce terme : a) l'objectivation (*Vergegenständlichung*) et b) la perte de soi (*Entfremdung*). Contre HEGEL (...) il a insisté sur le fait que l'objectivation, sans laquelle les sociétés et les civilisations ne pourraient subsister, ne devait nullement se confondre avec la perte de soi.

Or, c'est précisément la sociologie qui étudie les différentes mesures de l'objectivation de la production humaine totale. Mais le jeune MARX devait par la suite, introduire une distinction entre : c) la mesure de l'autonomie du social (*Verslbständigung*) ; d) son extériorisation plus ou moins cristallisée (*Entäusserung* et *Veräusserung*) ; e) la mesure de la perte de réalité (*Entwirklichung* - littéralement : déréalisation), dont relèvent en particulier les idéologies ; enfin, la projection de la société et de ses membres en dehors d'eux-mêmes et leur dissolution dans cette projection (*Entfremdung* - perte de soi) dont nous avons parlé ci-dessus. Ces distinctions, ainsi que la dialectique entre les différents sens du terme aliénation, possèdent un sens sociologique très précis. Il s'agit des degrés de cristallisation, de structuration et d'organisation de la vie sociale, pouvant entrer en conflit avec les éléments spontanés de celle-ci et devenir les victimes d'idéologies trompeuses : ce qui a pour résultat la domination et l'asservissement qui menacent les collectivités aussi bien que les individus. C'est ainsi que MARX étudie la dialectique des aliénations dans son analyse du régime capitaliste où le travail est aliéné en marchandises, l'individu aliéné à sa classe, les rapports sociaux aliénés à l'argent, etc". (25), II, 246-7 .

fin du régime capitaliste apportera des changements, on ne peut pas être assuré que les sociétés de demain ne connaîtront pas de nouvelles servitudes. Finalement, le terme d'aliénation assure, chez Marx, une liaison entre sa sociologie réaliste et son idéal humaniste-libertaire, en servant de moyen de passage à une doctrine politique. A l'aliénation s'oppose le rêve d'un monde complètement désaliéné".(39)

A mi-chemin entre une situation totalement aliénée et un "monde complètement désaliéné" encore à créer, le travailleur d'aujourd'hui vit dans une société globale profondément modifiée en un siècle, avec des possibilités, des connaissances totalement nouvelles. Cela a pour conséquence, non seulement des modifications au niveau des relations, des rapports de force, des possibilités économiques, politiques, culturelles, mais aussi une évolution de la sensibilité, des formes et des seuils de l'acceptable, du souhaitable, de l'insupportable. Ces seuils, d'ailleurs variables à l'intérieur d'une même société, évoluent particulièrement vite depuis une trentaine d'années.

Et il n'en demeure pas moins, aujourd'hui, dans notre société occidentale tout au moins, des différences qui se manifestent aux différents paliers de la réalité sociale et qui sont génératrices d'aliénations par rapport aux possibilités apparemment offertes également à tous. Ces formes d'aliénation sont vécues particulièrement, bien que pas uniquement, par les jeunes d'origine ouvrière.

C'est à partir d'études sur le travail que P. Naville fustige, non sans humour, ceux qui nient que les travailleurs constituent encore une classe ouvrière :

"Les prédications de techniciens, ou soi-disant tels,

---

(39) G. GURVITCH, (25), t. II. op. cit. p. 321.

de propagandistes de la publicité, de journalistes d'anti-chambre, de romanciers plus ou moins réalistes, vont répétant que nous vivons un miracle : plus de classes sociales, plus de producteurs, plus de lutte pour le pouvoir, plus d'objectifs de libération ; avec un peu de bonne volonté et d'esprit de "dialogue", on parviendra à écarter les derniers ectoplasmes de "l'aliénation" qui hantent encore quelques usines ou logements insalubres, qui contaminent certains loisirs.

Il en découlerait que nous vivons la démocratie des consommateurs, de l'enseignement pour chacun, des vacances pour tous. C'est la société du *garantisme* , prévue par Fourier. La lutte des classes est morte. Les guerres de religion aussi. Le socialisme, finalement, serait un bien commun, qui ne signifie plus rien. Pourquoi des partis, ou même des syndicats ? Un Etat diversifié dans les diverses expressions de la vie des citoyens dociles pourvoira à tout. Ce n'est peut-être pas l'âge d'or. C'est au moins, nous dit-on, celui de l'abondance : qu'on partage un peu mieux le gâteau, et nous ne serons pas loin de la perfection".(40) Deux phrases plus loin : "La France intellectuelle vit une belle névrose". Certes. Du moins celle, s'il en est, qui se reconnaît dans cette description !

Cela nous conduit à la seconde thèse :

2. *Il existe toujours une classe ouvrière, a fortiori une jeunesse ouvrière qui ne bénéficie pas de tous les avantages qu'offre la société et qui est toujours marginale et aliénée.*

Pour les tenants de cette thèse, la jeunesse ouvrière s'est diversifiée, sa composition s'est modifiée et elle englobe des catégories plus nombreuses de jeunes, issus de familles

---

(40) P. NAVILLE, (330). Préface p. 9.

ouvrières ou partageant, de fait, la condition ouvrière.

Cette thèse était appuyée sur :

. les conditions de vie et de travail,

. les modalités d'accès à l'enseignement, à la formation professionnelle, à la culture,

. les possibilités de promotion, professionnelle et sociale,

. l'absence de participation aux pouvoirs de décision et de gestion, dans l'entreprise comme dans la cité.

G. Gurvitch a rappelé quels étaient, encore aujourd'hui, les critères distinctifs d'une classe sociale : "Marx a bien fait ressortir que la classe n'est ni caste, ni état, ni corporation, ni profession, ni métier, ni rang ; qu'elle n'est fondée ni sur la fortune, ni sur le revenu, ni sur le montant du salaire, ni sur le niveau de vie ou le genre de vie - bien qu'elle puisse se répercuter sur plusieurs de ces caractéristiques. Marx et les marxistes qui l'ont le mieux compris, paraissent considérer comme marques positives suffisantes des classes sociales les critères suivants : le rôle joué dans la production, la circulation et la distribution des richesses ; la participation aux antagonismes sociaux qui se manifestent dans la lutte pour le pouvoir politique, pour la domination de l'Etat considéré comme organe exécutif d'une classe dominant les autres ; enfin, la prise de conscience de classe, qui correspond à l'élaboration d'une idéologie politique et sociale particulière". (41)

(41) ibid. p. 291. Voir également G. GURVITCH, (14), p. 249.

Le concept de "conscience de classe" n'a cependant pas le même contenu pour tous. Pour S. Mallet c'est : "Le sentiment du conflit qui oppose employeur et employés".(42)

Les définitions suivantes que donne A. Touraine de la "conscience ouvrière" nous paraissent également trop restrictives : "La conscience ouvrière n'est pas une libre réflexion sur un donné social ; elle n'est pas davantage la mise à jour des exigences de cette situation : elle est le sens, le mouvement des rapports de travail à travers lesquels le travailleur cherche à affirmer et à atteindre sa liberté".(43)"La conscience ouvrière, telle que nous l'avons définie, est le sens donné à l'expérience vécue du travail ; on comprend donc qu'elle commande d'une certaine manière les problèmes de l'adadptation au travail".(44)

En somme on constate une même limitation au domaine strictement professionnel chez ces deux sociologues du travail dont par ailleurs les conclusions ne sauraient être confondues. Or la "conscience de classe" déborde largement le domaine professionnel.

Comme l'avait déjà écrit G. Gurvitch ;

"Cette conscience implique entre autres la conscience des *besoins*, des aspirations vers l'*avenir*, la mémoire historique des moments pathétiques (l'insurrection de 1848, la Commune, le Front populaire), la *mémoire collective* des combats politiques, syndicaux, de la Résistance ... la conscience des déceptions

- - - - - - - - - - -

(42) S. MALLET, (326), p. 170-1.

(43) (364), p. 132.

(44) ibid. p. 36.

successives éprouvées, etc".(45) Et, très précisément : "ce qui fait une classe distincte, ce qui lui donne son caractère particulier à un moment déterminé, beaucoup plus que sa composition, ce sont ses *objectifs de lutte*, le programme social qu'elle se propose de réaliser, bref ce qu'on appelle sa conscience".(46)

Ces traits sont, certes, beaucoup plus importants pour définir une classe sociale que celui de sa composition, car il est bien évident que celle-là change constamment "comme elle a changé sans cesse depuis deux siècles".(47) Cela n'exclut cependant pas la nécessité de se demander ce qu'est devenue aujourd'hui la classe ouvrière à l'intérieur de la société française.

Par ailleurs, les efforts de démocratisation de l'enseignement, la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans, le développement des enseignements techniques, les mesures prises pour faciliter la poursuite des études (développement des bourses, gratuité partielle des livres, etc.), transforment-ils, non seulement les perspectives d'avenir, professionnel et social, des jeunes d'origine ouvrière, mais également leur insertion sociale actuelle ? Sont-ils, à part entière, membres d'une "youth culture" française dans laquelle ils participent pleinement à la culture de la société globale et à tous les apprentissages sociaux, ou sont-ils les héritiers de la classe ouvrière ? Le développement de la formation permanente s'il est réalisé, contribuera-t-il également à la modification des caractères distinctifs de la classe ouvrière ?

(45) G. GURVITCH, (25), t. 2, p. 394.

(46) P. NAVILLE, (329), p. 68.

(47) ibid. p. 36.

L'APPROCHE SOCIO-EDUCATIVE

Nos recherches ont été menées en dehors du cadre de l'entreprise comme de celui des établissements d'enseignement. Ne distinguant pas de la même façon que TIMON "éducation" et "enseignement" (48), nous réservons le second terme à tout corpus de connaissances transmis qui contribue, parmi d'autres mécanismes d'apprentissage, à la "construction" d'un sujet unifié.

C'est pourquoi les résultats, pour la jeunesse d'origine ouvrière (49), de l'enseignement, ont été étudiés, comme l'ont été d'autres formes d'apprentissages sociaux ou d'autres situations sociales qui contribuent à constituer les modes d'insertion de cette jeunesse dans la société qui "fixe les

---

(48) Pour TIMON, ou plutôt pour celui qui signait ainsi au milieu du siècle dernier, les deux termes, "éducation" et "enseignement" se rapportent à deux domaines bien séparés et bien délimités, comme l'indiquent le sous-titre et le Plan (p.8) de ce pamphlet. (587)

Remarquons que sa position s'oppose à celle de J.J. ROUSSEAU. En effet, ROUSSEAU "accorde à l'Etat un pouvoir discrétionnaire" "... comme on ne laisse pas la raison de chaque homme unique arbitre de ses devoirs, on doit d'autant moins abandonner aux lumières et aux préjugés des pères l'éducation de leurs enfants, qu'elle importe à l'Etat encore plus qu'aux pères".(55) "Voulez-vous prendre une idée de l'éducation publique, lisez LA REPUBLIQUE de PLATON. (...) C'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait".(487), 1, I. Cité par Francisque VIAL, (489), p.17 et 18.

Cette thèse de ROUSSEAU, excessive, est implicitement critiquée et dépassée par R. HUBERT et G. MIALARET, (437), p. 37-47.

(49) Nous emploierons indifféremment, pour désigner cette "jeunesse d'origine ouvrière" qui comprend aussi bien des travailleurs manuels, des employés de bureau exécutants subalternes et des personnels de service, d'une part, que des lycéens et des étudiants d'autre part, soumis les uns et les autres à des limitations comparables, comme nous le verrons dans le cours de ce travail, les expressions : jeunesse ouvrière, jeunesse d'origine ouvrière ou jeunesse du milieu populaire urbain.

buts de l'éducation qu'elle fournit aux générations montantes". (50)

Pour ce faire il s'est élaboré progressivement une méthode que nous proposons d'appeler, au moins momentanément, "approche socio-éducative".

En quoi la socio-éducation se distingue-t-elle de disciplines qui, par leur nom tout au moins, en semblent très proches, c'est-à-dire principalement, la sociologie de l'éducation et la socio-pédagogie ?

Des études exhaustives existant, analyses sémantiques et analyses épistémologiques des Sciences de l'Education, nous ne rappellerons ici, brièvement, que quelques éléments utiles pour notre propos : tout d'abord quelques-uns des sens évoqués

- - - - - - - - - -

(50) J. PIAGET précise que la société fixe ces buts "de façon souveraine, et cela de deux manières. Elle les fixe d'abord de façon spontanée par les contraintes du langage, des usages, de l'opinion, de la famille, des nécessités économiques, etc. c'est-à-dire au moyen des multiples formes d'action collective par l'intermédiaire desquelles les sociétés se conservent et se transforment, en façonnant chaque génération nouvelle dans le moule statique ou mobile des précédentes. Elle les fixe ensuite de façon réfléchie par les organes de l'Etat ou d'institutions particulières, selon les types envisagés d'éducation".(577), p. 12.

Cela a pour résultat que : "Si chez les Primates on constate que le comportement opératoire héréditaire est de plus en plus surplombé par une mémoire de construction individuelle, chez l'homme le problème de la mémoire opératoire est dominé par celui du langage. En effet, la part considérable, chez nous, du conditionnement génétique et du conditionnement par expérience individuelle est complètement palliée par l'éducation à travers laquelle les individus reçoivent tout leur comportement opératoire. La mémoire construite individuelle, l'inscription des programmes du comportement personnel sont totalement canalisées par les connaissances dont le langage assure dans chaque communauté ethnique la conservation et la transmission. De la sorte apparaît un véritable paradoxe : les possibilités de confrontation et de libération de l'individu reposent sur une mémoire virtuelle dont tout le contenu appartient à la société".
A. LEROI-GOURHAN, (41), II, 20.

- ou pris - par "socio" d'une part, et par "éducation" de l'autre, puis nous tenterons de montrer ce qui nous paraît pouvoir être l'approche socio-éducative dans la perspective d'une ethno-éducation comparée.

"Socio" évoque, soit l'une des dimensions (la dimension sociale : critères, faits, conditions ...) dans lesquelles baigne toute institution éducative et ses acteurs, soit la Sociologie de l'Education à laquelle ses principaux représentants français actuels donnent pour tâche essentielle l'analyse des "systèmes éducatifs"(contextes, agents et projets des institutions éducatives) envisagés "comme des systèmes clos"(51) malgré leur relation evidente avec des faits sociaux d'autres ordres. Cela est à l'instar de ce qui est pratiqué dans d'autres branches de la sociologie : sociologie des entreprises, des organisations, de la religion (très éloignée aujourd'hui des intuitions et des intentions de G. Le Bras), etc...

"Le procès d'éducation s'organise en un sous-système, à l'intérieur du système social tout entier".(52) "La sociologie de l'éducation se subdivise (...) en trois chapitres : la sociologie des institutions et des procès d'éducation, intermédiaire entre la sociologie des *entrées* et celle des *sorties*" (53).

Dans cette perspective, la sociologie de l'éducation, qui est en relation de complémentarité dialectique avec certaines des sciences sociales particulières (principalement la démographie, les statistiques, l'histoire) qui constituent le corpus pluridisciplinaire des Sciences de l'Education, et dont chacune a son domaine, son rôle propre, apporte la connaissance

---

(51) V. ISAMBERT-JAMATI, (439), t. 6, 143.

(52) R. ARON, Préface à P.H. COOMBS, (494), p. 5.

(53) ibid. p. 6.

d'un segment de leur champ d'étude qu'elle enrichit ainsi, (54) mais sans rien en attendre, ayant construit son objet à partir de ses propres cadres opératoires, appliquant la dialectique sociologique à un objet partiel. La portée de sa démarche est délibérément limitée à la description et à la recherche d'explication des systèmes éducatifs à partir du dégagement des traits structurels, bien que des "estimations" puissent être influencées par la "conception sociale" du sociologue "qui ne saurait être de pure science". (55)

L'antinomie actuelle de projet - ou d'objectif - entre la Sociologie de l'Education, telle qu'elle s'est ainsi développée dans l'analyse des fonctions et des conditions de l'éducation, et les Sciences de l'Education envisagées globalement, qui ont la préoccupation des fins de l'éducation, exclut toute complémentarité autre qu'apparente et formelle entr'elles.

Quant à la Sociopédagogie, très proche de la Pédagogie sociale, c'est une science pédagogique qui essaie "d'éclairer et de faciliter la pédagogie" par la "prise en charge de l'un des facteurs explicatifs de l'homme".(56) Elle s'attache surtout à la définition des procédures.

"Education" est un terme qui a également plusieurs sens. Relativement récent, il a, étymologiquement, les deux sens de "nourrir" et "élever".(57) Il désigne d'abord :

- dans un sens proche de son étymologie, une action, celle de la socialisation des jeunes par les aînés, sens le plus courant

(54) S. MOLLO, (572), t. 6, 111.
(55) V. ISAMBERT-JAMATI, (439), p. 176.
(56) J. VIAL, (490), p. 27.
(57) M. DEBESSE, (434), t. 1, p. 10.

gardé par Durkheim. Cette action a une triple fonction sociale : faire subsister l'espèce et lui permettre "de se perpétuer par la tradition" -("fonction reproductrice") (58) - "remédier à des maux généraux et à des défauts individuels, en les attaquant à la base", "donner à l'Humanité l'occasion d'accélérer le mouvement de création qui lui fait tendre vers la liberté".(59)

Cette notion a évolué vers la reconnaissance d'une action réciproque des générations entr'elles, et de l'auto-éducation de l'individu, qui "rapproche le rôle du maître de celui de l'animateur des sections ouvertes".(60)

Par le développement de l'éducation permanente, dont le but est d'étendre "à tous, pour toute la vie", "l'accession à toutes les formes de l'épanouissement, grâce à tous les concours et moyens possibles" (61), les buts, le public, les méthodes pédagogiques, comme le rôle de l'éducateur-animateur qui devient "un médiateur relationnel",(62) le changement s'accentue, et s'accentuera encore plus dans une véritable conception démocratique qui cherchera "à la fois (à) élever le niveau général tout en permettant à ceux qui ont le plus de possibilités d'aller le plus loin possible".(63)

- "éducation" désigne, par extension, tout en se restreignant dans son sens, "le processus qui se déroule dans des institutions ayant la formation des jeunes pour unique objet"(64) ;

- - - - - - - - - -

(58) En particulier : P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, (217), (503) ; de P. BOURDIEU (500)

(59) P.H. CHOMBART de LAUWE, (455), p. 12.

(60) J. VIAL, (491), t. 5, 82.

(61) ibid. p. 80-1.

(62) G. LERBET, (472), 123.

(63) G. MIALARET, (480), p. 36. Voir également (p.41-2) quel type d'homme l'éducateur doit contribuer à créer.

(64) V. ISAMBERT-JAMATI et J.J. MAUCORPS, (438), p. 5.

puis, au plan scientifique, ce terme entre surtout dans la composition de ces deux disciplines que l'on peut caractériser ainsi, de façon extrêmement schématique :

. la "Science de l'Education" qui, si elle est, d'après l'Encyclopédie britannique, "l'étude des processus éducatifs scolaires", a pris divers sens au cours de son histoire : d'abord complément de la pédagogie, par l'intégration de disciplines naissantes, pour A. Bain qui passe en revue de très nombreuses définitions (65), puis "science positive de l'éducation," sociologie de l'éducation pour certains (66) "fondée sur l'étude du réel" et opposée à une "pédagogie qui argumente en faveur d'un idéal", pour Cellerier (67). Ce sens s'est maintenu tout au long du développement de la pédagogie expérimentale. J. Vial nous paraît associer aujourd'hui les deux dimensions, tandis que M. Lobrot, par exemple, a le projet très différent d'étudier "le processus éducatif dans son essence" pour aboutir à une "science de l'influence qui serait elle-même une partie de la psychosociologie".(68)

. Et enfin, l'expression la plus importante, puisqu'elle désigne aujourd'hui un champ très vaste de recherches : celle de "Sciences de l'Education". Ces sciences représentent l'ensemble des recherches qui permettent d'éclairer l'évolution du milieu éducatif, les partenaires, l'objet et les procédures de la relation éducative.(69) J. Vial les distingue des sciences pédagogiques et de la "pédagogie proprement dite". Elles "ont en commun de porter sur un objet qui n'est pas un "objet" mais un "sujet" en cours de formation, c'est-à-dire sur qui s'exerce

(65) A. BAIN, (430), 1er ch.
(66) E. DURKHEIM, (435)
(67) G. AVANZINI, (428), p. 343.
(68) cité par G. AVANZINI, (429), 27.
(69) J. VIAL, (490), p. 26.

une action suspendue à des principes" et il en résulte que "le champ ouvert aux chercheurs est moins un "objet" qu'un "objectif", c'est-à-dire un type d'homme qu'on se propose d'élever".(70)

Comment peut-on tenter de définir maintenant "l'approche socio-éducative" ?

Tout d'abord ce qu'elle n'est pas :

Elle n'étudie ni le sujet dans le contexte éducatif, ni le "comment" de l'éducation (méthodes pédagogiques), ni le fonctionnement des institutions éducatives considérées comme des systèmes.

Ce qu'elle cherche à faire :

- L'"objet" de ses recherches est le "sujet collectif" de l'éducation reçue, ou en cours (jeunes, adultes en formation permanente) étudié dans sa dimension sociale (et non psychologique ou biologique ...)

- Ce sont les conséquences - objectives et subjectives (telles que perçues par le sujet) - de l'éducation multidimensionnelle (familiale, scolaire, professionnelle, sociale, civique, culturelle ...) et donc leurs répercussions sur l'insertion dans la société globale à ses différents niveaux, qui sont au point de départ de ses analyses.

- Les résultats, comme la définition de l'objet, ne prennent leur sens que comparés à un système de référence, par exemple aux normes et aux valeurs d'un projet "humain" dans un "projet de société", ce qui permet de les relativiser et d'apprécier

---

(70) G. AVANZINI, (429), 106.

les décalages et les écarts éventuels entre l'intention idéale et la réalité concrète.

- En ce faisant, par l'approche indirecte de l'éducation - par le détour du "produit" de celle-là - la socio-éducation espère apporter sa contribution, si modeste soit-elle, aux objectifs des Sciences de l'Education.

Essai de définition :

L'approche socio-éducative est une approche du "phénomène social total" en mouvement perpétuel de structuration et de déstructuration, effectuée à partir de l'analyse des conséquences sociales, pour le sujet collectif, des divers processus éducatifs(familiaux, scolaires, sociaux ...), avec l'objectif implicite de leur évolution ultérieure, et en référence à une conception de l'homme (principes fondamentaux de la société globale concernée, finalités explicites de celle-là, point de vue du chercheur ...). Cette approche associe, dans une relation d'implication dialectique mutuelle, la méthode ethno-sociologique d'analyse à la visée pédagogique des Sciences de l'Education auxquelles elle participe. Elle s'inscrit dans la perspective d'une ethno-éducation comparée appliquant fondamentalement la même méthode ethnologique tout en l'adaptant techniquement éventuellement aux conditions particulières des sociétés concernées.

Méthode utilisée :

L'analyse typologisante (71) est effectuée à partir

---

(71) La définition du type donnée par G. SAINT-HILAIRE et rappelée par G. GRANAI, s'est toujours avérée opératoire lors de nos recherches antérieures : "Le type est une sorte de point fixe, de centre commun autour duquel les différences présentées sont comme autant de déviations en sens divers et d'oscillations presque indéfiniment variées, autour duquel la nature semble "se jouer", comme disaient autrefois les anatomistes". (HISTOIRE NATURELLE DES REGNES ORGANISES- t.2, p.301) in G. GRANAI (22)

Pour les techniques de construction d'une typologie, voir LAZARSFELD P. et PASANELLA M. (34).

d'un palier ou d'un aspect de la réalité sociale, qui renvoie au phénomène social total référé à la société globale en mouvement perpétuel de structuration et de déstructuration, d'implications mutuelles et de polarisations entre les paliers en profondeur et les oeuvres de civilisation. Elle donne la priorité à la dialectique sur la systématique, en tenant compte de la dimension historique et des apports des sciences humaines et sociales collatérales.

Cette méthode que nous appelons ethno-sociologique, suivant le sens donné par A. Leroi-Gourhan à "ethnologie sociologique"(72), est en fait commune à la sociologie, telle que la concevait G. Gurvitch, et à l'ethnologie développée par A. Leroi-Gourhan.(73) Elle permet de "dévoiler les antinomies et les tensions latentes propres à une réalité sociale donnée" (74), en même temps que les "efforts collectifs et individuels par lesquels la société, les groupes, les Nous, et les hommes qui y sont intégrés se créent, se produisent eux-mêmes en combattant des obstacles.(75) En ce faisant, la socio-éducation, comme la sociologie gurvitchienne, est une "science de la liberté humaine" qui ne peut se tenir à l'écart des applications pratiques(76) pour les raisons, entre autres, que Gurvitch donnait déjà. Cette méthodologie prend place dans la conception de l'ethnologie enseignée par A. Leroi-Gourhan à ses élèves, sous-jacente ou évoquée dans ses ouvrages, et explicitée dans "SUR LA POSITION SCIENTIFIQUE DE L'ETHNOLOGIE".

- - - - - - - - - -

(72) A. LEROI-GOURHAN, (39), 510.

(73) L'article de G. GRANAI, (22), situe les positions de A. LEROI-GOURHAN par rapport à celles des principales autres écoles ethnologiques, principalement françaises.

(74) G. GURVITCH, (25), I, 66.

(75) ibid. II, 489-90.

(76) ibid. I, 4.

Parmi les conclusions de cet article : "... il paraît impossible de disjoindre le passé et le présent, l'homme et ses gestes, la pensée et les actes, le matériel et le spirituel, le technique et le social. Il s'agit réellement d'un tout, et ce qui est le propre de l'ethnologie, c'est d'étudier ce tout, et non pas d'obliquer vers des disciplines parcellaires. Aussi longtemps que l'ethnologue perçoit la totalité de sa vocation, même s'il agit sur une bande de faits d'amplitude restreinte, il concourt efficacement à l'enrichissement scientifique de la collectivité humaine. Mais il lui faut pour cela conserver la valeur de sa culture générale ethnologique" (77). Celle-là est le lien profond des ethnologues, comme la culture médicale est le lien des médecins et non pas la communauté des points de vue et des techniques".(78) Dans toute science humaine, effectivement, la culture, enrichie de l'expérience d'autrui et de la sienne propre, est capitale pour distinguer l'accessoire de l'essentiel, étant donné que toute situation est unique, dans le temps et dans l'espace, et qu'il faut donc toujours faire appel au comparatisme ethnologique.

L'ETHNO-EDUCATION COMPAREE

Si l'"approche socio-éducative" est caractérisée par la conjonction d'une méthode et d'un objectif, l'"ethno-éducation comparée" est la discipline dans laquelle s'effectue cette démarche, discipline à la frontière entre deux spécialités. (79)

(77) A. LEROI-GOURHAN, (39), p. 518.

(78) ibid. p. 519.

(79) Pour A. LEROI-GOURHAN "les lignes d'investigation les plus fécondes coïncident (...) très souvent avec les frontières entre spécialités (...). Toutes les combinaisons apportent des résultats par le fait qu'elles substituent une image à deux dimensions, une silhouette (...) animée par les rapports entre les deux ordres de faits".(40), p. 6.

Son unité n'est pas "dans l'identité foncière des techniques"(80), mais dans son objet, qui est un fait total, à caractère tri-dimensionnel - sociologique, historique et physio-psychologique (81), - et dans l'effort fait pour réintégrer, dans une vision anthropologique, les divers aspects du fait humain que l'analyse dissocie, dans un "effort d'interprétation intégrale du social".(82)

L'analyse est centrée sur l'étude du phénomène social total qu'est, pour le sujet collectif étudié - ici la jeunesse ouvrière française du troisième quart du XXème siècle - le résultat et les conséquences des processus éducatifs sur ses modes d'insertion dans la société globale française.

Pour ce faire :

L'étude est centrée sur le sujet collectif (sur les modalités et les processus éducatifs qui s'ajoutent, se complètent, s'annulent dans leurs conséquences) et elle cherche à tenir compte de l'"épaisseur" historique, de l'évolution, des apports comparés d'origines multiples.

En effet, non seulement le fonctionnement social est

---

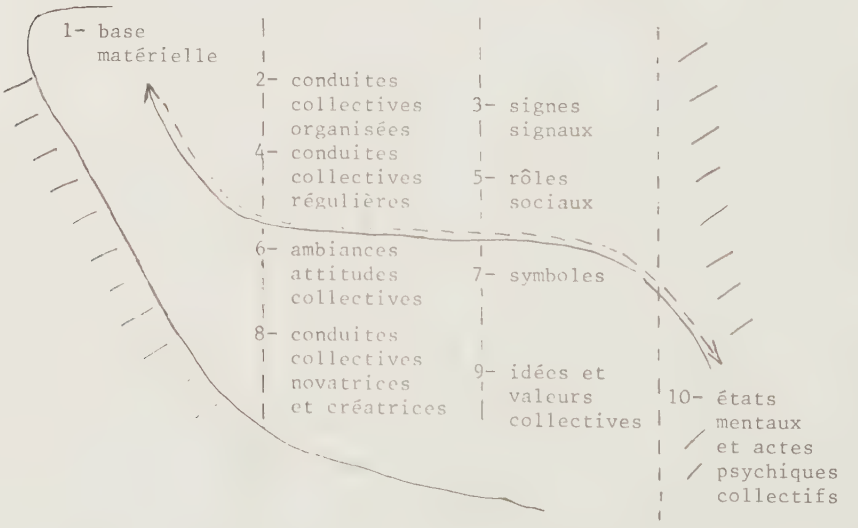
(80) ibid. (39), p. 507.

(81) C. LEVI-STRAUSS, (42), Intr. XXV.

(82) G. GRANAI, (22), p. 525 ; M. MAUSS, (46), 274, 5, 6, 9.

"vertical" (83) avec le jeu des paliers en profondeur, mais il est aussi "horizontal" avec les inter-relations et les interactions entre les groupes, les Nous, les catégories, les strates, les classes, etc. Ajoutons qu'aucun sujet, individuel ou collectif, n'appartient qu'à un seul milieu, qu'à un seul segment du champ social, et qu'il paraît impossible de trouver un sujet "moyen", un sujet "type" ou un "isolat" social. Ici, par exemple, la jeunesse ouvrière a pour milieu, aussi bien la classe ouvrière, dont elle est une fraction, que la jeunesse française, dont elle est également une des composantes. Tout dépend du point de vue sous lequel on l'envisage. On pourrait dire également que son milieu est la société urbaine, ou la société globale française, si le but recherché n'était pas justement d'étudier ses modes et ses degrés d'insertion dans cette dernière à partir de l'éducation reçue.

(83) Le fonctionnement social vertical, d'après GURVITCH.



(25), I, ch. 2. (pour l'explication du contenu, mais il ne semble pas que G. GURVITCH ait publié ce schéma qu'il avait présenté dans son séminaire de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes).

On peut dire également que :

- la classe ouvrière comprend vers la jeunesse ouvrière ;

- la société globale est statistiquement délimitée, comme l'ensemble de la jeunesse du pays l'est aussi, à la différence de la classe ouvrière et de l'ensemble des autres sociétés globales ;

- si les processus éducatifs vont "vers" la jeunesse ouvrière, celle-ci, à son tour, réagit vers les instances éducatives qu'elle contribue ainsi à se modifier : aussi bien vers celles qui sont plus spécifiquement des émanations de la société globale que vers celles de "classe" ou "mixtes", comme la famille.(84)

C'est ce mouvement dialectique constant entre les composantes de la société globale, par et dans les oeuvres de civilisation, qui provoque des structurations, des déstructurations et des restructurations, qui modifient les modes d'insertion ou, plus généralement, les modes de relations entre le sujet collectif et la société globale, mais aussi entre le sujet collectif et les autres groupes sociaux.

Ce mode de démarche exige du chercheur qu'il agisse "comme si" il était à la fois participant et étranger à la culture étudiée, afin de comprendre, mais aussi d'avoir le

(84) Processus éducatifs. a) de la société globale : école, clubs, M.J.C., mass media ... ; a1) de la société globale vers "les jeunes" : organisations et mouvements de jeunesse à recrutement large, clubs sportifs..; b) de "classe" : partis politiques, syndicats, histoire du mouvement ouvrier ... ; b1) de jeunesse "de classe" : mouvements spécialisés de jeunesse (comme la JOC et la JIC dans l'Action catholique), sections jeunes de partis ou de syndicats ; c) "mixtes" : famille (pénétrée, en proportions variables, par la société globale et par la "classe" ...

recul nécessaire à une interprétation comparatiste. Les comparaisons s'effectuent aux deux niveaux :

1) du sujet collectif dans son jeu de relations, l'objet d'étude n'étant pas isolé, mais se trouvant en relations dialectiques multiples à l'intérieur de lui-même (sous-groupes, catégories diverses, novations et temps en retard, etc ...) et avec l'extérieur (complémentarités, implications mutuelles, ambiguïtés, polarisations et réciprocités de perspectives, etc. (85)

2) de la réflexion de l'ethnologue, pendant l'analyse, et ensuite, lors de l'élaboration de l'interprétation (comparaisons liées à sa culture ethnologique et à son expérience professionnelle). En somme, connaissance et empathie, mais aussi distanciation, nécessaire à la relativisation théorique, quelle que soit sa culture personnelle.

Diverses *techniques* sont utilisées, variant avec l'objet d'étude ou la phase de travail.

On peut les regrouper sous deux rubriques :

1) Les techniques "du dedans" qui permettent une analyse en profondeur, mais limitée en extension, une analyse de contenu principalement. Elles se situent à deux niveaux qui se valident réciproquement :

a) l'observation participante, pratiquée dans le cadre de réunions, d'évènements non liés à la présence du chercheur ou au contraire suscités par lui.

b) l'analyse de documents divers sur des groupes restreints : interviews, questionnaires de sondages prélimi-

(85) G. GURVITCH, (30), p. 10.

naires (86), archives, documents locaux, etc.

L'effort de distanciation du chercheur est d'autant plus nécessaire, lorsque ces techniques sont utilisées que la tentation d'implication personnelle dans la transformation du milieu social étudié peut être grande. Tout travail de terrain modifie l'équilibre existant au moment de l'enquête, toute recherche donne à réfléchir à ceux qui répondent à un questionnaire - quelle qu'en soit la forme -, la présence même de l'ethnologue pose question. Peut-il, à l'occasion d'une participation forcément limitée, aller au-delà de la perturbation inévitable qu'il provoque ? Ne risque-t-il pas éventuellement, si cela se produit, de dévier dans son travail interprétatif vers des explications partielles parce que devenues partisanes ?

2) Les techniques "du dehors" qui permettent une analyse extensive, mais moins approfondie. Elles ont leur validation interne par la cohérence de signification des réponses.

---

(86) Nous avons été amenée, (avec P. IDIART, pour certaines enquêtes, cf. bibliographie 1964,1965) à distinguer, - dans les enquêtes sur la jeunesse ouvrière menées en collaboration avec la JOC - le "questionnaire-sondage" du "questionnaire-référendum". Ces deux termes (sondage et référendum), couramment employés par ce mouvement de jeunes, ont été définis ainsi :

. Le "questionnaire-sondage", est généralement long, détaillé, et comporte souvent de nombreuses questions ouvertes. Il se prête à une analyse qualitative poussée, à partir de corrélations complexes, mais sa diffusion relativement réduite ne permet pas d'inférer correctement l'ampleur d'un phénomène. "L'enquête religieuse" de 1956-7 était de ce type : non seulement c'était une enquête "à part", n'entrant pas dans le cadre de la campagne d'année de la JOC, mais la structure du questionnaire, comportant 10 pages divisées en 30 chapitres en limitait la diffusion. R. GOLDSTEIN, (380), p. 63. Ce type de questionnaire est également utilisé dans la phase préparatoire des enquêtes extensives.

. Le "questionnaire-référendum", souvent plus simple, plus "cerné" sur un thème très limité, est adapté à une large diffusion permettant des études statistiquement cadrées, et tenant compte de la diversité des situations et des mentalités. L'enquête de 1964 sur "l'avenir professionnel" était de ce type. P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395), p. 8-9.

Elles comprennent essentiellement :

a) les enquêtes effectuées sur de grandes populations (comme, par exemple, les "Référendum" faits en collaboration avec la JOC),

b) les données statistiques,

c) la documentation assez générale - littéraire, historique, - portant sur la population étudiée.

Une cohérence générale valide réciproquement le "dedans" et le "dehors" quand ces deux catégories de techniques sont utilisées, combinant l'analyse intensive et / ou compréhensive à l'analyse extensive dans l'approche du fait éducatif collectif.

L'une des conséquences de l'éclairage que l'on tente de donner ici sur la formation de la jeunesse ouvrière est de replacer celle-ci dans une plus juste position à l'intérieur des recherches effectuées dans le domaine éducatif ; une autre conséquence est de chercher à montrer, sans négliger pour autant les spécificités propres, les formes et les degrés d'appartenance structurelle et sociale des modes de formations et d'apprentissages à la vie de la jeunesse ouvrière française, au vaste ensemble des modes d'éducation dans les sociétés industrielles principalement, mais aussi, éventuellement, aux modes de formation des sociétés en voie de développement.

L'ethno-éducation comparée permet d'appréhender le fait éducatif collectif comme un phénomène social total en acte, (87) dans les divers types de sociétés, comme dans les

(87) "acte", que nous distinguons, à la suite de R. BASTIDE, d'"action" : "Car l'action est saisie une fois faite et on en cherche après coup ses motivations, c'est-à-dire qu'on la détermine - tandis que l'"acte" est saisi dans le vécu, suivi dans son élan imprévisible" (4), p. 172.

divers milieux sociaux, présents ou passés, étudiés, et valide les Sciences de l'Education par son apport comparatif.

Pratiquement, un certain nombre de recherches ont été effectuées qui, pour la plupart, ont fait l'objet de publications signalées dans la Bibliographie. La majorité des études ont porté sur la jeunesse ouvrière de 14 à 25 ans, en France surtout, - enquêtes sur le plan national (88) et recherches

---

(88) Enquêtes effectuées en collaboration avec la Jeunesse ouvrière chrétienne - masculine et féminine - (JOC/F) :

- 1955, chômage et déplacements. JOC.
- 1957, enquête sur la vie religieuse de la jeunesse ouvrière.
- 1960, salaires et promotion professionnelle. JOC.
- 1962, Mobilité, orientation et réussite ouvrière. JOC.
- 1962, La santé des filles au travail. JOCF.
- 1963, Le marché de l'emploi des filles. JOCF.
- 1964, L'Avenir professionnel. JOC/F.
- 1967, La participation sociale. JOC/F.

La méthode de collaboration entre un mouvement d'action catholique à but éducatif, et un, ou des, chercheur(s), (certaines de ces enquêtes ayant été réalisées avec P. IDIART), dont l'intérêt est scientifique, a été décrite une première fois in (21).

Cette méthode est exposée plus longuement et montrée "concrètement" dans l'introduction et dans le premier chapitre de la première partie de notre thèse de Sociologie. Rappelons simplement :

"La préparation de l'enquête, son déroulement, son analyse ont été menés comme les enquêtes précédentes, au cours desquelles nous avons mis au point progressivement notre méthode de travail, dans le respect du souci pédagogique et des objectifs d'action de la JOC d'une part, et des nécessités de la rigueur scientifique d'autre part.

Rappelons que si une enquête pédagogique peut être scientifique, les deux objectifs, celui du militant et celui du chercheur, ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, étant donné que chacun d'eux est fondamental à des moments différents de la recherche.

En simplifiant énormément, disons que le choix du thème et la diffusion du questionnaire-référendum sont "jocistes", la préparation et le dépouillement du questionnaire ainsi que l'enquête-pilote, sont scientifiques". (384), 6.

"On entend communément distinguer les enquêtes sociologiques "scientifiques", pour les opposer aux enquêtes "éducatives" telles que les mouvements d'Action catholique en proposent à leurs militants.

.../...

ponctuelles (89), - mais aussi en Angleterre.(90) D'autres enquêtes ont été menées sur les situations, les comportements et les opinions de jeunes d'autres milieux, étudiés soit isolément, soit dans le cadre d'études de localités ou d'études

- - - - - - - - - -

(88) - suite -

J'ai, moi-même, longtemps prôné cette distinction. A y bien réfléchir, je la trouve de moins en moins acceptable.

Car même l'enquête éducative doit, en quelque manière, être "scientifique". Si l'on n'a pas la préoccupation constante, lorsque les militants apportent des faits de vie, de faire préciser le milieu où ils se passent, de déterminer surtout leur caractère exceptionnel ou habituel (avec une certaine précision dans la fréquence), l'enquête devient facilement anti-éducative, risquant de monter en épingle quelques cas que l'on aura retenu parce que, justement, ils sont exceptionnels. On ne saurait bâtir ni une éducation ni une action apostolique sur des faits aussi artificiellement rassemblés.

Quelques expériences limitées prouvent du reste qu'il n'est pas impossible de proposer aux militants des enquêtes simples, très proches de la vie et du but recherché par le mouvement et qui aient en même temps valeur objective. Seulement il y faut la collaboration d'un technicien du questionnaire sociologique. "F. BOULARD, (6), p. 48-9, cité in R. GOLDSTEIN, (384), p. 6.

(89).Une enquête menée sur trois promotions successives d'étudiants d'Institut universitaire de Technologie, pour étudier l'image du travail féminin, selon le sexe et l'origine sociale (1969-1972) ;

.Une enquête sur "L'insertion professionnelle des étudiants de l'U.E.R. des Lettres et Sciences humaines" de l'Université Paris XIII (1974-1975).

Cette Université de Paris-Nord, située dans le secteur géographique le plus ouvrier de Paris et de sa banlieue, comprend le plus fort pourcentage d'étudiants salariés des universités parisiennes. Le problème de l'insertion professionnelle et de l'avenir professionnel était particulièrement crucial au moment de notre enquête. Ce n'est pas un hasard non plus si cette Université est une de celles qui ont tenu à développer la Formation permanente et une des premières à demander l'habilitation de ces nouvelles filières d'enseignement que sont les M.S.T. (Maîtrise des Sciences et Techniques).

. Une enquête sur "la formation permanente dans l'industrie textile troyenne" (1976-7). Cette industrie emploie surtout une main-d'oeuvre féminine non qualifiée. (en cours)

(90) 1957 - Participation à l'enquête anglaise sur "la vie religieuse de la jeunesse ouvrière".

.../...

régionales (91) et nous avons participé également à des enquêtes et à des travaux comparatifs au plan international.(92)

A partir de ces éléments, et selon la méthode décrite, diverses approches, combinées ou successives, seront utilisées au cours des différentes phases du travail, et la conclusion apparaîtra de façon conclusive des chapitres.

Dans un premier temps, nous définirons le sujet collectif sur lequel est centré l'étude, d'abord par une approche statistique permettant de cerner son importance numérique dans

- - - - - - - - - -

(90) - suite -

1960 - "Conversions au catholicisme- motivations" - Londres.

1961 - "la vie familiale en milieu ouvrier anglais", telle que perçue par les jeunes - 14-15 ans.

1962 - Enquête sur les conditions de travail et de salaire pendant l'apprentissage en Angleterre.

Nos recherches sur l'Angleterre et l'Irlande, effectuées comme chercheur au C.N.R.S., ont été préparées par une année d'assistanat en Angleterre et un diplôme d'études supérieures rendant compte de ce qui a été la première étude sur une paroisse catholique. (117), et facilitées ensuite par les travaux liés à la mise en place, à Londres, du premier poste national de Sociologie du catholicisme anglais.

(91) Entre autres :

- Une enquête en collaboration avec la Jeunesse indépendante chrétienne féminine (JICF) en 1963.

- Des études compréhensives de localités ou de petites régions :
  . France : 1960, enquête sur un Centre d'apprentissage masculin - Paris.
  Prévenchères (Lozère) (à l'invitation du Centre d'Etudes économiques), 1963. Pays basque, etc.
  . Angleterre : Shildon, Eastcote (CNRS), Stevenage, Liverpool.
  . Irlande : CNRS.

(92) 1956-7 : JOC internationale : enquête sur la vie religieuse de la jeunesse ouvrière, effectuée dans 82 pays.

1959-60 : UNESCO : Enquête internationale, dans le cadre du Projet majeur Orient-Occident : "Les valeurs auxquelles les jeunes demeurent attachés".

Comme Consultant de l'OCDE : 1969-70 ; les jeunes et l'emploi ; 1973-4 : L'insertion des jeunes dans la vie active.

la société française et dans l'ensemble de la jeunesse, puis nous procéderons à une analyse théorique tendant à situer la jeunesse d'origine ouvrière, par rapport à l'évolution historique de la classe dont elle est issue, et dans sa relation à l'ensemble de la jeunesse dont elle est l'une des composantes.

Nous pourrons alors examiner les conséquences, quant aux modes d'insertion du sujet dans la société globale, de divers processus éducatifs (scolaires, professionnels, sociaux, etc.) en les référant aux modèles d'insertion "réussis" selon les critères dominants de la France de l'époque étudiée.

Partant du "général", c'est-à-dire d'un rapide tableau de la société française du troisième quart du XXème siècle, nous irons au "particulier". Nous ferons alors une analyse qualitative sectorielle, associant des sources et des techniques de divers ordres (données statistiques, observation participante, enquêtes dépouillées selon la méthode typologisante, etc.), soit des techniques "du dehors" et des techniques "du dedans", dans la recherche du mouvement dialectique constant qui circule entre les composantes de la société globale (classes sociales, groupes d'âges, etc.), par et dans les oeuvres de civilisation (processus éducatifs, dans cette étude), provoquant ainsi des déstructurations et des restructurations (modification des modes d'insertion, par exemple).

Dans la troisième partie nous questionnerons l'hypothèse d'évolution qu'est la formation permanente dans son rapport aux utopies contradictoires de la société globale d'une part, et des "partenaires sociaux" (patronat et syndicats ouvriers) d'autre part, en fonction d'une évolution éventuelle des modes d'insertion du sujet collectif.

Nous relativiserons d'abord le phénomène français à partir de l'analyse spatio-temporelle comparative du champ sémantique du facteur d'évolution.

Puis, dans un chapitre historico-critique, nous décrirons la situation française dans une recherche de compréhension de son ambiguïté, née des antinomies concernant "l'image de la personne" sous-jacente aux utopies en présence, et manifestée par la place de la jeunesse dans la société.

Mais une explication compréhensive ne pourra être proposée que par le détour de l'étude comparative, dans les dimensions géographiques, économiques et idéologiques, d'un certain nombre de systèmes nationaux de formation permanente. Ceux-là feront l'objet d'une analyse typologisante empirique (93) qui permettra cependant l'élaboration d'un modèle structural demandant alors la contre-épreuve ultérieure de la confrontation avec d'autres systèmes pour fonder valablement une théorie.

- - - - - - -

(93) La confrontation constante et progressive des systèmes de formation permanente comparés entre eux, et de l'explication qui s'élabore dans une démarche dialectique entre compréhension et explication, permet le dégagement progressif des critères discriminants dans une relation aux autres critères qui peut être différente de ce qu'elle avait été supposée : par exemple : l'"industrialisation" semblait, à partir d'une analyse superficielle, un critère discriminant majeur des différents types de formation permanente. Or l'analyse comparative montre que ce n'est qu'un élément secondaire de différenciation.

D'autre part, une phase empirique est utile pour éviter des écueils bien connus en Sciences humaines (comme la théorie du facteur prédominant ...) qui ont abouti à un appauvrissement de l'analyse par excès de simplification de la réalité sociale.

La complexité du phénomène social total a besoin pour révéler sa / ses structures pertinentes, d'être comparativement analysée à travers un certain nombre de cas, sur lesquels porte effectivement la recherche, - ou qui sont pris dans l'expérience du chercheur -, qui met ainsi à jour les lignes constitutives de types qualitatifs et discontinus, en sachant que son analyse n'épuise pas la réalité.

Une contre-épreuve est réalisée lorsque, après la construction d'une typologie empirique, un cas nouveau peut être étudié - Le fait s'est produit ici -.

Une telle recherche présuppose une structure modélique générale dont elle vérifie la pertinence manifestée par son caractère de "généralisabilité".

PREMIERE PARTIE

PERSISTANCE OU DISPARITION

DE LA CLASSE OUVRIERE ?

INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE

La jeunesse d'origine ouvrière française - garçons et filles de 14 à 25 ans - est le sujet collectif de cette étude effectuée en dehors du milieu professionnel.

Avant d'analyser sa place dans la société globale à partir des conséquences des processus éducatifs multiformes, il est nécessaire de fonder le projet par la définition théorique et statistique de son objet.

La jeunesse d'origine ouvrière est caractérisée par deux critères : l'appartenance à un groupe d'âge et la référence à une classe sociale chargée de mythologie, de par sa place dans l'évolution des sociétés industrielles, certes, mais surtout de par l'importance de l'analyse de Marx.

Lequel des deux critères - âge ou classe sociale - est-il prépondérant ? Le "groupe d'âge" est-il, de fait, une "classe d'âge" supprimant la reconnaissance de l'appartenance à une classe ouvrière caractérisée par une histoire et une dimension internationale ? Si oui, nous nous trouvons ici devant une évolution imprévue par Marx ... L'appartenance à la classe ouvrière est-elle toujours, au contraire, et même depuis les évènements de "mai 68", plus importante pratiquement (objectivement, par les modes d'insertion, et, subjectivement, par la façon dont les jeunes réagissent à leur situation) que la solidarité avec tous ceux qui font leur apprentissage social en même temps qu'eux ?

Cette question, nouvelle pour les sociétés industrielles, et plus généralement pour les sociétés occidentales urbanisées, socialement stratifiées depuis des siècles, ne se pose pas, ou du moins ne se posait pas jusqu'à des périodes très récentes, dans la plupart des sociétés traditionnelles agricoles, à cause même de l'unité des modes de vie. Dans ces sociétés les clivages se faisaient essentiellement dans le temps, chacun ayant conscience d'appartenir, de sa naissance à sa mort, à la même classe d'âge.

Mais dans notre société, complexe par ses tâches diversifiées et par son organisation sociale, où de toutes façons, les enfants seront séparés et opposés parfois, une fois adultes, la solidarité avec les autres membres du groupe d'âge n'existe-t-elle pas que pendant la période brêve où les uns et les autres, encore à l'écart des responsabilités, peuvent faire passer la générosité d'espoirs et de projets unitaires plus ou moins utopiques, avant une appartenance familiale et sociale, plus ou moins rejetée d'ailleurs à cette période de l'existence ?

En somme l'identification s'effectue-t-elle, à partir d'une similitude plus ou moins apparente et momentanée de situations,ou à partir de la dimension historico-spatiale de la classe ouvrière vécue depuis l'enfance dans la pratique quotidienne ?

CHAPITRE I

LA JEUNESSE D'ORIGINE OUVRIÈRE DANS LA SOCIETE FRANÇAISE DU TROISIEME QUART DU XXÈME SIECLE

La jeunesse d'origine ouvrière est composée de jeunes travailleurs d'une part, et de scolaires et d'étudiants d'autre part, caractérisés par leur fonction d'exécution, pour les uns, et / ou par leur origine familiale.

Tentons, par une approche statistique, de définir les contours du sujet collectif de cette étude dans la société globale française.

Lors du recensement de 1968 (1), ouvriers et employés, sans tenir compte des personnels de service, représentent 51,1 % de la population active (ouvriers : 33,7 %, employés : 14,7 %), alors qu'ils ne constituent que 49,2 % de la population active en 1962 (ouvriers : 33,7 % - employés : 12,5 %).

---

(1) Les données du recensement de 1968 étaient les plus récentes qui soient disponibles au moment de la rédaction de cette thèse.

Ces chiffres sont d'autant plus "dépassés" aujourd'hui que la prolongation de la scolarité est effectivement réalisée alors qu'elle ne l'était pas entièrement en 1968. De plus, des possibilités de promotion, de reconversion et de recyclage, qui n'existaient pas alors, ont été créées, en particulier dans le cadre de la LOI SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE du 16 JUILLET 1971. Mais il se développe également, parallèlement, une crise très grave de l'emploi dont les jeunes sont les premiers et les plus nombreux à souffrir.

Des éléments de comparaison figurent dans l'ANNEXE STATISTIQUE.

En 1968, toujours, les moins de 25 ans représentent 40 % de la population française, et la progression du nombre de jeunes est "globalement assez sensible puisqu'elle évolue de 6.200.000 en 1962 à 8.000.000 en 1968, (et) représente respectivement 12,7 % et 16,1 % de la population totale aux mêmes époques, puis 16,4 % en 1970".(2)

Comment se structure la population jeune, celle des garçons et des filles de 14 à 24 ans (14 ans étant alors l'âge de la fin de la scolarité obligatoire) ?

Quelle est la proportion des personnels d'exécution à l'intérieur de la population active jeune ? Que représentent les jeunes du milieu populaire dans l'ensemble des jeunes scolarisés ? Sont-ils également représentés dans toutes les filières scolaires et universitaires, ou persiste-t-il des différences aussi importantes qu'en 1962 entre les différents types d'enseignement, les jeunes du milieu populaire étant sur-représentés dans l'enseignement technique court, par exemple, et sous-représentés dans les sections classiques des lycées, pour ne citer que ces deux cas extrêmes ? (3)

1. LES SOURCES STATISTIQUES

Un premier tableau élaboré à partir de deux tableaux établis par l'INSEE permet de calculer la proportion de jeunes d'origine ouvrière dans la population de 15-24 ans en 1968, l'INSEE définissant les tranches d'âges sans tenir compte des phénomènes sociaux, comme nous l'analysons ci-après, les deux populations sont donc légèrement différentes.

---

(2) M. MANGENOT, N. ALISE, F. REMOUSSIN, (403), p. 58.

(3) P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395), p. 20-39.

Certains documents fournissent des renseignements concernant des périodes postérieures au recensement de 1968 et antérieures au recensement général de la population de 1975, mais ils comportent des différences de résultats importantes : sont-elles dues à une évolution sensible de la population, ce qui paraît un peu surprenant sur une si courte période, de deux ou trois ans, ou aux documents de base, aux modes de calcul, aux périodes d'enquêtes ?

Par exemple, d'après l'INSEE, le taux d'activité des jeunes gens de 20-24 ans est, en 1968, de 71,3 et celui des femmes du même âge, de 62,4. Or, "l'enquête communautaire par sondage sur les forces de travail" (4) indique, pour la France, un taux d'activité, au printemps de 1971, de 82 % pour les hommes de 20 à 24 ans et de 65,3 % pour les femmes de la même classe d'âge. Par ailleurs, en ce qui concerne les tranches d'âges plus jeunes, les années considérées ne sont pas les mêmes dans les deux cas : 15-19 ans pour l'INSEE et 14-16 ans pour l'Office statistique des Communautés européennes ... La situation se complique encore si on tient compte également des statistiques du Ministère de l'Education nationale. Nous le constations déjà il y a plus de dix ans, alors que nous rendions compte d'une enquête faite en collaboration avec la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC). La situation n'a guère varié, hélas, par rapport à ce que nous écrivions alors : "Les chiffres calculés par l'INSEE sur le dénombrement de la population ne rejoignent qu'approximativement les effectifs enregistrés par l'Education nationale ou le CERDET. Telle statistique, par exemple, nous fournit des effectifs classés par ordre d'enseignement et par classe, mais sans distinction d'âge ou même de

---

(4) OFFICE STATISTIQUE DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, (295), p. 134. Tableau n° 103 "Taux d'activité par groupe d'âge".

de sexe" (...). "Bref, si peu que l'on s'écarte du point de vue qui a présidé à l'élaboration de telle statistique particulière, pour tâcher d'avoir une vue d'ensemble, ou seulement pour la comparer à une autre statistique particulière et établir entre elles un début de corrélation, on se heurte à toutes sortes de discordances".(5)

Pour préciser, et éclairer aussi par un exemple : "L'INSEE compte à sa manière, logique et commode pour dresser des pyramides d'âge. La patron compte à sa manière qui est celle de tout le monde, celle de l'apprenti, celle de ses parents, celle de la JOC, celle des syndicats et de l'Inspecteur du Travail. L'Education nationale compte elle aussi à sa manière, et celle-ci n'est ni celle de tout le monde ni celle de l'INSEE : l'âge d'un élève est celui qu'il a accompli au 1er janvier de l'année scolaire en cours. Si bien que lorsque l'un des trois personnages parle des apprentis de tel âge, et les dénombre, on n'aboutit jamais exactement au même chiffre, parce qu'il ne s'agit jamais exactement des mêmes individus.

Prenons deux apprentis, l'un né le 1er mars et l'autre le 1er octobre de la même année, et interrogés tous les deux sur leur âge au mois de mai : pour la JOC l'un aura 15 ans, et l'autre 14 ; c'est-à-dire l'âge qu'ils se donnent eux-mêmes au moment où on les interroge ; pour l'Education nationale, ils auront tous les deux 14 ans, leur âge révolu au 1er janvier de l'année scolaire en cours ; pour l'INSEE, ils auront tous les deux 15 ans, leur âge révolu au 1er janvier de l'année suivante".(6)

Délimiter rigoureusement, parmi les "scolaires" et les "étudiants", la proportion de jeunes d'origine ouvrière

- - - - - - -

(5) P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395), p. 20.

(6) ibid. p. 56.

continue d'être quasiment impossible, malgré l'importance globale des travaux effectués au sein du Service d'Informations économiques et statistiques du Ministère de l'Education nationale, et malgré la volonté indiscutable de coopération de ses responsables ... De l'avis même de ceux-là, il n'est pas possible de cerner la population scolarisée du milieu populaire urbain, car, comme nous l'avons déjà constaté à plusieurs reprises dans des publications antérieures, des tableaux non comparables ne peuvent permettre que des approximations risquant d'être assez dépourvues de sens : les effectifs ne sont pas calculés par sexes, par exemple, alors que des différences considérables existent souvent entre les enseignements masculins et féminins, en particulier dans l'enseignement technique. (7) Nous sommes forcée de rester très en-deçà des estimations que nous avons publiées dans l'AVENIR PROFESSIONNEL... (n° 3) à partir, en particulier, de l'étude faite en 1963 par le Ministère de l'Education nationale. Cette étude distinguait, suivant le niveau, la classe, les élèves par milieu socio-professionnel d'origine et par sexes. Il n'a pas été possible d'obtenir depuis, comme nous l'expliquons dans notre thèse pour le Doctorat de Sociologie n°(384) qu'une étude comparable soit faite à nouveau, malgré son très grand intérêt scientifique.

Ces difficultés sur lesquelles nous sommes encore amenée à revenir aujourd'hui, étaient déjà soulignées par les très officiels Rédacteurs du Rapport Général de la Commission de la Main-d'oeuvre du Commissariat Général du Plan d'Equipement et de la Productivité, en 1961. Ils déploraient "la très inégale valeur des sources disponibles et les difficultés de rapprochement entre les divers éléments (des) statistiques

---

(7) R. GOLDSTEIN, (384), p. 39, et in Annexe 8 : "Etat des Statistiques de Référence" : 1) INSEE, 2) Ministère de l'Education Nationale, p. 221 sq.

relatives à la population active et à l'emploi".(8)

Une harmonisation des critères de référence entre organismes publics et à l'intérieur même de chaque organisme, ainsi que la prise en considération des variables permettant d'isoler les différentes catégories sociales, ne semblent pas présenter de difficultés techniques insurmontables.

Nous ne pouvons donc que souhaiter à nouveau, très vivement, que des mesures soient prises aux plus hauts niveaux, afin que les statistiques deviennent enfin les instruments d'information qu'elles devraient être.

2. LES JEUNES "AU TRAVAIL"

Malgré les lacunes et les difficultés d'utilisation des sources statistiques (tableaux non comparables, absence de distinction par sexes, etc ...) qui ne permettent pas de délimiter aussi rigoureusement qu'il devrait être possible de le faire la population étudiée et ses différentes strates, il est tout de même possible d'affirmer que :

- Les jeunes de la tranche d'âge considérée représentent le 1/6e de la population française.
- Plus de la moitié d'entr 'eux sont dans la *vie active*, le taux d'activité variant avec l'âge et le sexe.
- Les emplois d'exécutants sont, de très loin, les plus nombreux ; ils concernent plus des 3/4 des jeunes actifs.
- La proportion de ces jeunes travailleurs du milieu populaire n'a pas tendance à diminuer d'un recensement à l'autre :

---

(8) COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN D'EQUIPEMENT ET DE LA PRODUCTIVITE. (291), p. 35. in R. GOLDSTEIN, (248), p. 67 et Annexe 8 : "Etat des statistiques de Référence", p. 221-4.

73,6 % en 1962 - 77,9 % en 1968, et on constate qu'un surcroît d'instruction ne permet pas forcément d'obtenir un emploi plus qualifié.

a) Le *tableau n° I* permet d'avoir une vue approchée de ce que représentent globalement les jeunes travailleurs en 1968.

Tableau n° I - "Les jeunes "au travail" dans la population active et la population totale de 15-24 ans - par sexes".(9)

Sexe	Age	Population totale 15 à 24 ans	Population active 15 à 24 ans	Taux de jeunes actifs dans la population de 15 à 24 ans	Jeunes actifs du milieu populaire	Taux de jeunes du milieu populaire dans la population active 15-24 ans	Taux de jeunes du milieu populaire dans la population totale 15-24 ans
H	15-19	2.152.380	913.940	42,5	738.240	80,7	34,2
	20-24	1.947.380	1.388.940	71,3	998.760	71,9	51,2
	Total	4.099.760	2.302.880	56,1	1.737.000	75,4	42,3
F	15-19	2.079.800	652.060	31,4	571.740	87,6	27,4
	20-24	1.842.820	1.150.020	62,4	890.720	77,4	48,3
	Total	3.922.620	1.802.080	45,9	1.462.460	81,1	37,2
H + F	15-19	4.232.180	1.566.000	37,0	1.309.980	83,6	30,9
	20-24	3.790.200	2.538.960	66,9	1.889.480	74,4	49,8
	Total	8.022.380	4.104.960	51,1	3.199.460	77,9	39,0

Ce tableau qui concerne près du I/6ème de la population française, soit une minorité non négligeable, montre que:

(9) INSEE, (135), DFP 414 V, p. 42-3 et DFP 329 V, p. 52 sq. (Recens. 1968 - Formation).

1) Plus de la moitié des jeunes de 15 à 24 ans participent à la vie active (51,1 %). L'autre moitié est constituée en majorité par ceux dont la formation n'est pas terminée. Viennent ensuite les hommes qui accomplissent leur service national, les femmes retenues par l'éducation de jeunes enfants, les jeunes chômeurs - hommes, et encore plus femmes - nombreux en 1968, mais beaucoup plus encore aujourd'hui, les malades, les handicapés, etc.

2) Le taux d'activité varie de façon sensible avec l'âge et le sexe : 37 % de l'ensemble des 15-19 ans travaillent, pour 66,9 % des 20-24 ans. Cet écart, considérable, montre que c'est à partir de 20 ans que le taux de participation à la vie active se rapproche de celui constaté pendant la même année - 1968 - pour l'ensemble des adultes de moins de 65 ans : 73 % pour les hommes, 36,1 % pour les femmes, 53,8 % si on ne tient pas compte du sexe.(10)

Mais si on prend en considération à la fois l'âge et le sexe des 15-24 ans, on s'aperçoit que :

- le taux d'activité est plus important chez les garçons que chez les filles, dans les deux groupes d'âges, la différence étant de 10 % environ, pour chaque groupe d'âge.

- les garçons sont plus nombreux, comparativement, à entrer plus jeunes au travail, les filles plus nombreuses, par contre, à rester plus longtemps à l'école.

- si les hommes de 20-24 ans ne sont plus très loin du taux moyen d'activité masculin (71,3 à 73 %), les femmes de la même tranche d'âge, au contraire, ont un taux d'activité

---

(10) ibid. DFP 328, p. 37.

qui sans être double du taux d'activité féminin moyen (36,1%) en est cependant très supérieur. Il ne s'agit pas d'une erreur. C'est effectivement entre 20 et 24 ans que les femmes participent le plus à la vie active, leur taux d'activité décroissant ensuite constamment : 50,6 % de 25 à 29 ans, entre 41 et 45 % de 30 à 59 ans, puis 32,3 % de 60 à 64 ans, pour ne plus être que de 7,3 puis 3,3 % à 75 ans et au-delà (11).

Cette situation n'a rien de surprenant : les femmes de 20-25 ans ont, dans l'ensemble, terminé leur "formation professionnelle", au sens large du terme, ou tout au moins fini leur scolarité. Elles exercent leur métier ou occupent un des nombreux emplois non qualifiés, sans être encore absorbées par leurs tâches familiales au point de devoir cesser de "travailler au dehors". Il en va autrement dès la tranche d'âge suivante, car les femmes sont alors retenues par l'éducation et la garde de jeunes enfants : le nombre insuffisant des crèches et les prix très élevés demandés par les nourrices de jour interdisent à la majorité des jeunes femmes d'espérer reprendre un travail salarié tant que le plus jeune enfant n'est pas en âge à aller à l'école.

Comme les cycles de recyclage ou les stages de formation professionnelle ouverts aux femmes désirant reprendre un emploi après avoir élevé leurs enfants n'étaient pas encore très nombreux à l'époque du dernier recensement, et de toutes façons par encore prévus (12) de façon aussi explicite qu'ils le sont aujourd'hui, le taux d'activité des femmes ne remonte pas au cours de la maturité. Il en est de même lorsqu'on exa-

---

(11) ibid. DFP 414 V, p. 42-3.

(12) Il est prévu d'augmenter le nombre de stages professionnels pour les femmes, mais les réalisations, modestes, sont rendues encore plus modestes par la crise de l'emploi. En 1975, 29 % seulement des bénéficiaires de la formation permanente sont des femmes.

mine les tranches d'âges de 5 ans au lieu d'envisager globalement la tranche des "30-59 ans". Ajoutons que la grave crise économique qui se développe ne favorise pas non plus leur retour au travail. Pour toutes ces raisons, il ne paraît guère possible de mesurer, de façon même approchée, actuellement, les évolutions de tendances.

3) Plus des 3/4 des jeunes actifs (77,9 %) occupent les emplois d'exécutants, et ces jeunes représentent, à 20-24 ans, la moitié de leur groupe d'âge : 51,2 % des hommes et 48,3 % des femmes.

Ces jeunes constituent la masse principale des 15-24 ans au travail, même s'ils ne représentent que 39 % de la classe d'âge ; les 12 % restant (51,1 % - 39 %) comprennent d'une part les jeunes ruraux, agriculteurs ou ouvriers agricoles, et, d'autre part, des cadres moyens et des artisans. Ces derniers se trouvent surtout parmi les hommes de 20 à 24 ans.

On constate également que "l'âge" et le "sexe" nuancent le pourcentage global. En effet, si, gloabalement, la scolarité féminine semble plus longue, le taux d'activité étant plus faible chez les filles de 15-19 ans que chez les garçons du même âge, par contre la qualification est beaucoup plus rare et bien inférieure, comparativement, chez les filles, la formation technique féminine étant très peu développée. Lorsqu'elles travaillent jeunes, elles occupent surtout des tâches serviles ou d'exécution, dans le commerce et les bureaux, comme "employées", alors que les hommes, à âge égal, sont beaucoup plus nombreux à être "ouvriers". Ils bénéficient de plus larges possibilités de qualification : 48 % des ouvriers de 20-25 ans sont effectivement "qualifiés" pour 31 % des ouvrières de la même tranche d'âge.

Tableau n° . : "Répartition, par grandes catégories professionnelles, des jeunes actifs du milieu populaire, par sexes et par tranches d'âges" (13)

Sexe	Age	Employés		Ouvriers		Personnels de service		Total des jeunes actifs du milieu populaire
		Total	(1) %	Total	(1) %	Total	(1) %	
H	15-19	86.900	11,7	628.960	85,1	22.380	3,0	738.240
	20-24	165.880	16,6	805.960	79,6	26.920	2,6	998.760
F	15-19	206.960	36,1	241.400	42,2	123.380	21,5	571.740
	20-24	476.760	53,5	268.940	47,0	145.020	16,2	890.720

(1) % des actifs du milieu populaire dans la même tranche d'âge.

b) L'évolution de 1962 à 1968.

1) La proportion des jeunes du milieu populaire n'a pas tendance à diminuer d'un recensement à l'autre : 78 % - ou 77,9 % - des jeunes actifs en 1968, ils en constituaient les 73,6 % en 1962.(14) C. Delcourt, à qui nous empruntons ce calcul, note que les métiers manuels "sont tenus par des jeunes et (que) ceci s'observe sur une longue période",(15) faisant également allusion ici au recensement de 1954. Il écrit, un peu plus

(13) ibid. DFP 329 V, p. 52 sq.

(14) C. DELCOURT, (377), p. 11.

(15) ibid. p. 4.

haut dans le même paragraphe "Les jeunes en 1968 - sans qu'on puisse dire si c'est par nécessité ou par goût - sont aussi nombreux à occuper des emplois manuels que les générations précédentes".

Cette affirmation nous paraît s'appliquer également aux autres catégories d'emplois occupés par les jeunes du milieu populaire.

Le temps n'est pas encore venu de la quasi-disparition des tâches subalternes d'exécution ...

2) Un surcroît d'instruction ne permet pas forcément d'obtenir un emploi plus qualifié. Il semble "qu'actuellement, pour un même emploi l'on demande souvent un diplôme plus élevé qu'en 1962". Cette phrase est ainsi explicitée par C. Delcourt : "Bien que les jeunes soient plus qualifiés, ce qui semble leur être favorable, à niveau de diplôme égal, leur chance d'appartenir à une catégorie socio-professionnelle n'est pas la même en 1968 qu'en 1962 :

- avec le baccalauréat, le jeune a moins de chances en 1968 d'être cadre moyen qu'en 1962. Par contre, il sera plus souvent employé ;

(...)

- un certificat d'aptitude professionnelle permet à 60 ouvriers sur 100 d'être ouvriers qualifiés en 1968 et à 69 sur 100 en 1962".(16)

c) L'accroissement de qualification scolaire concerne-t-il, et dans quelle mesure, les jeunes d'origine ouvrière ?

(16) ibid. p. 10.

Tableau n° 3 : "Répartition des diplômes des actifs de moins de 25 ans par catégories socio-professionnelles en 1962 et 1968".(17)

Diplômes / C.S.P.	Baccalauréat		Diplôme supérieur au baccalauréat		Brevet de technicien supérieur		Certificat d'aptitude professionnelle	
	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968
Employés	10,5	21,6	4,8	8,1	16,7	14	28,3	29,5
Ouvriers	3,5	6,2	2,5	4	18,8	16,3	47,4	47,9
Personnels de service	1,2	1,9	0,6	1,1	0,9	1,2	4,8	5,5
Total du milieu populaire	15,2	29,7	7,9	13,2	36,4	31,5	80,5	82,9
Ensemble des actifs	100	100	100	100	100	100	100	100

Il faut noter tout d'abord que cette statistique, en ne tenant pas compte du sexe, masque indiscutablement des disparités importantes. Mais là n'est peut-être pas le principal de ce tableau dont plusieurs caractéristiques méritent d'être relevées :

1) Le taux de titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) a très peu varié d'un recensement à l'autre, or il s'agit là du diplôme de "qualification ouvrière" par excellence ;

2) Le taux de jeunes actifs du milieu populaire titulaires du baccalauréat a pratiquement doublé. Ces jeunes représentent, en 1968, presque le tiers de l'ensemble des actifs

- - - - - - - - - -

(17) ibid. p. 11.

de 15 à 24 ans. Les ouvriers bacheliers sont peu nombreux, même si leur pourcentage a, comparativement, doublé. En fait, ce sont surtout les employés qui sont bacheliers, ou plutôt, les bacheliers qui deviennent employés. En effet, comme le baccalauréat est un diplôme de formation générale qui ne donne aucune qualification professionnelle, comme nous le remarquions déjà dans des travaux antérieurs, (18) et comme les jeunes sont plus nombreux à terminer des études secondaires, ils se trouvent jetés sur le marché du travail avec une culture générale plus étendue - et sanctionnée par un diplôme - mais en compétition avec d'autres jeunes - diplômés d'enseignement général ou non - pour des emplois non qualifiés. D'où l'élévation progressive du niveau demandé à l'embauche, sans justification technique, dans ce cas.

3) Il est peut-être nécessaire de regrouper les deux catégories "Diplôme supérieur au baccalauréat" et "Brevet de technicien supérieur" pour apprécier l'évolution réelle : la diminution du nombre de titulaires d'un "Brevet de technicien supérieur" et la forte augmentation de l'autre rubrique peuvent provenir, en partie, d'"erreurs" de réponses, d'hésitations, de confusions, dues au fait que diverses formations donnent un diplôme de niveau "technicien supérieur" sous d'autres appellations, comme les Instituts universitaires de Technologie (IUT), par exemple, et que ces différents diplômes sont tous, de fait, des "diplômes supérieurs au baccalauréat".

L'addition des deux rubriques montre que l'évolution est minime : 43,3 % en 1962 et 44,7 % en 1968 ... Ce "transfert" établi, il semblerait donc que les jeunes du milieu populaire qui poursuivent leurs études après le baccalauréat se dirigent toujours préférentiellement, en 1968, vers des études "utiles" et "courtes" - études de deux ans - pour la très

---

(18) R. GOLDSTEIN, (311), p. 171.

grande majorité.

Continuent-ils, après avoir fait des "études supérieures au baccalauréat" d'appartenir au milieu populaire ? L'examen du cas des techniciens supérieurs nous donne à penser que cette catégorie-charnière peut difficilement être située globalement dans un milieu social donné, mais que les situations professionnelles, les emplois, les types de responsabilités, de rémunérations, sont très variables, l'origine familiale jouant souvent un rôle non négligeable, même s'il n'est pas immédiatement apparent.(19)

Le faible taux de jeunes actifs du milieu populaire titulaires d'un diplôme d'études supérieures au baccalauréat indique-t-il que ces jeunes continuent à interrompre leurs études au baccalauréat, lors du recensement de 1968, comme c'était le cas pour la moitié d'entr'eux en 1962, (20) et comme le taux important de bacheliers occupant des emplois d'"employés" peut le donner à penser ?

3. LES JEUNES "SCOLAIRES" ET ETUDIANTS

Le Ministère de l'Education Nationale évalue à 2.825.323 jeunes, les élèves et étudiants de plus de 15 ans inscrits en 1972-1973 dans des établissements d'enseignement publics ou privés pour une population scolaire et universitaire totale de 12.881.737 garçons et filles : 1.966.693 élèves sont inscrits dans les enseignements du premier et du second degré, et 856.630 étudiants fréquentent l'enseignement supérieur.(21) Mais ce dernier chiffre est sous-estimé puisque

---

(19) P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395), p. 25 ; R. GOLDSTEIN, (381), p. 46, (311), p. 71.

(20) P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395), p. 25.

(21) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - SERVICE D'INFORMATIONS ECONOMIQUES ET STATISTIQUES : (551), 3, (553), 3.

"les effectifs des grandes écoles autres que les écoles d'ingénieurs (Beaux-Arts, Littéraires, Commerce, etc.) étant incomplets, ne figurent pas ici".(22)

Le total des "scolaires" et "étudiants" de 15 à 24 ans est évalué, pour la même année, à 8.550.300.

a) La population scolaire de 15 à 24 ans et l'évolution de la scolarisation.

1. La population scolaire en 1970.

Tableau n° 4 - "La population scolaire de 15-24 ans au 1er janvier 1970, par sexes et âges - évaluation".(23)

Année de naissance	Age en années révolues	Sexe masculin	Sexe féminin	Ensemble
1957-53	15-19	2.108.900	2.037.000	4.145.900
1952-48	20-24	2.266.500	2.137.900	4.404.400
1957-48	15-24	4.375.400	4.174.900	8.550.300

Les jeunes, élèves ou étudiants, représentent donc le tiers (33,04 %) de leur groupe d'âge et le 1/20ème (5,43 %) de la population totale française.

Que représente ce niveau de scolarisation dans l'évolution de la société française ?

---

(22) ibid. p. 3, note (6).

(23) R.PRESSAT, (180)
Extrait du Tableau III "Population totale par sexe et âge au 1er janvier 1973. Evaluation provisoire". Source : INSEE - BULLETIN MENSUEL DE STATISTIQUES, janvier 1973.

Le taux de scolarisation a-t-il continué de progresser comme pendant la décennie 1958-1968, décennie d'expansion économique et d'allongement de la durée de la scolarité obligatoire ?

2. L'évolution de la scolarisation de 1958 à 1973.

Tableau n° 5 - "Evolution du taux de scolarisation entre les années 1958-59, 1967-68 et 1972-73".(24)

Age	Taux de scolarisation		
	1958-1959	1967-1968	1972-1973
15	53	62,1	87,3
16	43,4	54,5	63,4
17	28,1	39,8	47,3
18	16,4	28,3	24,5
19	9,9	19,9	9,2
20	6,5	13,2	
21	4,5	9,9	
22	3,3	7,2	
23	2,7	6	
24	2,1	4,9	

La comparaison des trois colonnes de ce tableau, qui n'a pu être établi par sexes, montre :

- une scolarisation croissante de 1958 à 1973, même si les taux de croissance ne sont pas identiques aux différents

(24) Taux pour 1958-59 et 1967-68 : (295), p. 127.
Taux pour 1972-73 : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (553). Taux calculés à partir du Tableau :"Répartition de la population scolaire (G + F) par âge et par niveau d'enseignement" p. 3.

âges,

- une progression de 1967 à 1972 de la scolarisation des jeunes de 15, 16 et 17 ans,

- une régression du taux pour les 18 et 19 ans pour cette même période,

- une absence de données ensuite concernant les élèves et étudiants plus âgés ...

Tout cela demande quelques explications. En effet, les chiffres de la dernière colonne, extraits d'un Tableau établi par le Service d'Informations économiques et statistiques du Ministère de l'Education Nationale n'est pas exactement comparable aux données des colonnes précédentes dont la source est différente (cf. n° 24). De plus, cette statistique, "en partie estimée" (25) ne comprend pas les étudiants, au sujet desquels nous avons bien eu communication de deux recensements par âges, mais effectués en 1971-1972, et ne comportant pas de décompte annuel des jeunes gens nés avant 1954.(26) Cette lacune explique l'absence de données concernant les jeunes de plus de 20 ans ; elle intervient également, mais dans une mesure difficile à définir - si la démocratisation de l'enseignement s'est poursuivie depuis le dernier recensement - dans la diminution apparente du taux de scolarisation des jeunes de 19 et 20 ans. Il semble, en outre, que les taux de scolarisation calculés pour 1972-1973, soient supérieurs à la réalité; cela provient, d'une part, "d'une surévaluation des effectifs recensés par l'Education Nationale, principalement en raison des doubles emplois qui peuvent se produire en début d'année scolaire, et, d'autre part, d'une sous-estimation des effectifs de population établis par l'INSEE, prenant pour base un recen-

---

(25) Ministère de l'EDUCATION NATIONALE, ibid. p. 1.

(26) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - SERVICE D'INFORMATIONS ECONOMIQUES ET STATISTIQUES (564), p. 24-31, (569), 11-26.

sement général déjà ancien (1968) et ne tenant pas suffisamment compte de l'immigration".(27)

La comparaison de l'évolution est donc surtout possible pour trois âges : 15, 16 et 17 ans, car le nombre d'étudiants est alors infime ;

- on note une augmentation du taux de scolarisation dû, et à l'allongement réalisé de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, et aussi, en partie, à l'expansion économique de cette période ;

- les jeunes de 17 ans sont plus nombreux à aller encore en classe à plein temps. "Ils se trouvent, pour la plus grande partie (61,5 %) dans le 2ème cycle long et notamment au niveau des classes de Ières et terminales. En outre, plus d'un tiers des élèves de 17 ans apparaissent dans les terminales des formations en deux et trois ans du second cycle court.

Dans l'enseignement professionnel long, (au niveau de la classe de seconde) (...) ceux de 17 ans et plus dépassent 50 % (de l'effectif).

D'autre part, la comparaison entre l'enseignement public et le privé fait ressortir, dans ce dernier enseignement, et dans toutes les séries, une composition démographique de la population des élèves nettement plus âgée que dans le public.

Dans les classes terminales enfin, les élèves âgés de 17 et 18 ans constituent environ 68 % de l'ensemble des effectifs ; mais cette proportion globale recouvre, en réalité,

---

(27) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (553) p. 2, note 1.

des différences très marquées, suivant les séries.

Plus jeunes dans les séries A et D, et surtout dans les séries C (plus de 20 % des élèves âgés de 16 ans et moins), les jeunes gens ont un âge supérieur à la moyenne dans la préparation au baccalauréat de technicien (F, G, H) et plus encore dans les classes terminales de l'enseignement professionnel long (B.T.)".(28)

b) La population scolaire d'origine ouvrière.

Ces dernières filières comprennent-elles toujours une majorité, pour ne pas dire une quasi-totalité de jeunes du milieu populaire ? Impossible de répondre sérieusement ...

1. Dans l'enseignement secondaire.

Nous ne pouvons que rappeler que nous constations depuis longtemps un "vieillissement" des jeunes du milieu populaire qui restent plus d'années à l'école, souvent à cause d'une scolarité "par étapes" se déroulant principalement dans l'enseignement technique. Nous avions remarqué également déjà l'importance de cet "âge-charnière" de 17 ans, ce qui nous avait amenée à étudier isolément cet âge dans l'enquête sur "les modes de participation sociale".(29)

Faut-il en déduire que le nombre de jeunes scolarisés du milieu populaire varie dans le même sens et dans les mêmes proportions que l'ensemble de la jeunesse scolarisée ?

---

(28) ibid. p. 2.

(29) P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395) - R. GOLDSTEIN, (384).

C'est possible, mais l'affirmer serait une démarche bien peu scientifique dans l'état actuel de nos connaissances, bien limitées malgré l'extrême obligeance des responsables du Service d'Informations économiques et statistiques du Ministère de l'Education Nationale qui ont fait leur possible pour nous aider dans notre quête et nous ont très aimablement communiqué de très nombreux documents.(30)

Les fils d'ouvriers continuent-ils de n'apprendre, pour le plus grand nombre d'entr'eux, que des métiers ouvriers ou sont-ils plus normalement représentés qu'en 1964, par exemple, dans les filières classiques ? Leur sur-représentation dans l'enseignement technique court a-t-elle diminué, compensée par l'entrée massive de jeunes issus d'autres milieux sociaux ? Les filles du milieu populaire peuvent-elles choisir dans un plus grand éventail de formations réellement professionnelles qu'il y a dix ans ? Nous n'en saurons rien. Les statistiques portant sur l'origine sociale des élèves des classes de seconde et de quatrième ne tiennent pas compte du sexe, et l'analyse de la population féminine scolarisée ne donne aucune indication sur l'origine sociale des élèves ... (31)

Peut-être pourrions-nous trouver d'autres critères significatifs ? L'évolution des effectifs de boursiers (32) en est-il un ? Non. Non seulement les relevés ne sont pas effectués en fonction des critères utiles pour cette étude (catégorie socio-professionnelle du chef de famille - CSP - âge - + 14 ans - sexe et type d'enseignement) mais, et c'est une limite beaucoup plus fondamentale, des jeunes du milieu populaire peuvent ne pas avoir besoin de bourses d'études, alors

- - - - - - - - - -

(30) En particulier : (565) à (570).

(31) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, SERVICE CENTRAL DES STATISTIQUES ET DE LA CONJONCTURE : (549), (554).

(32) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, SERVICE D'INFORMATIONS ECONOMIQUES ET STATISTIQUES : (552), (555).

que des jeunes d'autres milieux sociaux rempliront tout-à-fait les conditions nécessaires à leur obtention, milieu social et situation financière n'étant pas nécessairement liés. *Il n'est donc pas possible de délimiter, dans la population de l'enseignement secondaire, les jeunes d'origine ouvrière.*

Nous ne pouvons que redire combien ces "lacunes" statistiques sont regrettables. Elles interdisent de vérifier si l'Ecole est toujours un "appareil idéologique d'Etat" réservant l'enseignement secondaire long, et j'ajouterai non technique, aux enfants de familles socialement privilégiées culturellement - cadres, professions libérales, "bourgeoisie" - et l'enseignement court, en particulier technique, aux enfants du milieu populaire urbain (C. Baudelot et R. Establet, (496)) comme nous l'avions déjà d'ailleurs constaté au plan national par l'analyse du recensement de 1962 et de diverses statistiques du Ministère de l'Education nationale, dont l'enquête précise de 1963, déjà citée. (P. Idiart, R. Goldstein, (395))

2. Dans l'enseignement supérieur.

A la différence de ce qui se passe pour l'enseignement secondaire, il est possible de tenter une évaluation du nombre des étudiants du milieu populaire en 1971-1972. Mais cette évaluation ne sera forcément que partielle et approximative puisqu'élaborée à partir d'un tableau (33) qui ne tient compte que de l'enseignement public, ne distingue pas les étudiants selon le sexe (34), ignore les IUT qui comptent alors 30.000 étudiants environ, ainsi que les 85.300 élèves des grandes écoles.(35) De plus, cette statistique repose sur l'enquête

---

(33) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (569).

(34) La Note (569) fournit des tableaux par sexes et âges, par exemple, mais pas par sexes et catégories socio-profesionnelles (CSP) ...

(35) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (570) p. 5.

du 30 décembre 1971, qui est incomplète.(36)

Malgré toutes ces limitations, on peut présenter le tableau suivant :

Tableau n° 6 - "Proportion, par disciplines, des étudiants français d'origine ouvrière en 1971-1972 - enseignement public"

Disciplines / C.S.P.	Droit	Sciences économiques	Sciences	Lettres Sciences humaines	Médecine	Chirurgie dentaire	Pharmacie	Toutes disciplines
Employés	7.211	2.734	8.686	19.195	4.245	416	995	43.452
Ouvriers	8.734	3.504	14.665	27.742	4.498	374	962	60.479
Personnel de service	615	233	887	1.802	317	18	64	3.936
Total étudiants du milieu populaire	16.560	6.471	24.238	48.739	9.060	808	2.021	107.897
Total étudiants toutes catégories sociales	74.744	25.537	93.946	164.928	72.273	6.406	16.428	454.262
Proportion d'étudiants du milieu populaire	22,1	25,3	25,7	29,5	12,5	12,6	12,6	23,5

Une première remarque s'impose : *Les étudiants du milieu populaire sont très nettement sous-représentés (23,5 %) dans l'enseignement supérieur* dont ils ne constituent pas le quart des effectifs alors que le milieu social dont ils sont issus représente la moitié de la population active française.

- - - - - - - - - -

(36) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,(569), p. 3.

La proportion d'étudiants du milieu populaire dans les "grandes écoles" ne pourrait, selon toute vraisemblance, que faire baisser encore ce pourcentage d'ensemble.

Les IUT comptent-ils de nombreux jeunes dont les parents appartiennent à ce que l'on appelle les "personnels d'exécution" ? D'après les statistiques de 1968-1969, les plus récentes donnant la répartition suivant l'origine sociale des étudiants d'Instituts universitaires de Technologie, les jeunes issus du milieu populaire ne représentent que 14 % des effectifs de ces établissements, du moins en cette année-là. (37) La situation a peut-être évolué depuis, car lors de ce recensement de 1968, les IUT, récemment créés, ne pouvaient attirer des jeunes ne pouvant que difficilement se permettre de se lancer à l'aventure dans une filière n'ayant pas encore fait ses preuves ...

D'après l'enquête faite en janvier 1971 pour l'OCDE auprès de 1824 étudiants d'IUT de différentes régions de France, le pourcentage de jeunes du milieu populaire aurait augmenté, bien que les regroupements de catégories socio-professionnelles de cette enquête ne soient pas exactement comparables à celles qui constituent le milieu populaire urbain. Dans l'échantillon de l'OCDE, en effet, 35 % des étudiants sont enfants d'employés et ouvriers. Cette donnée est corroborée par l'indice de "niveau d'instruction des parents", basé sur les diplômes des pères et des mères, que les auteurs de cette enquête ont construit : 38,3 % des étudiants interrogés appartiennent à la catégorie "niveau bas".(38)

Il serait néanmoins des plus souhaitables de connaître la répartition réelle par catégories socio-professionnelles

---

(37) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (548).

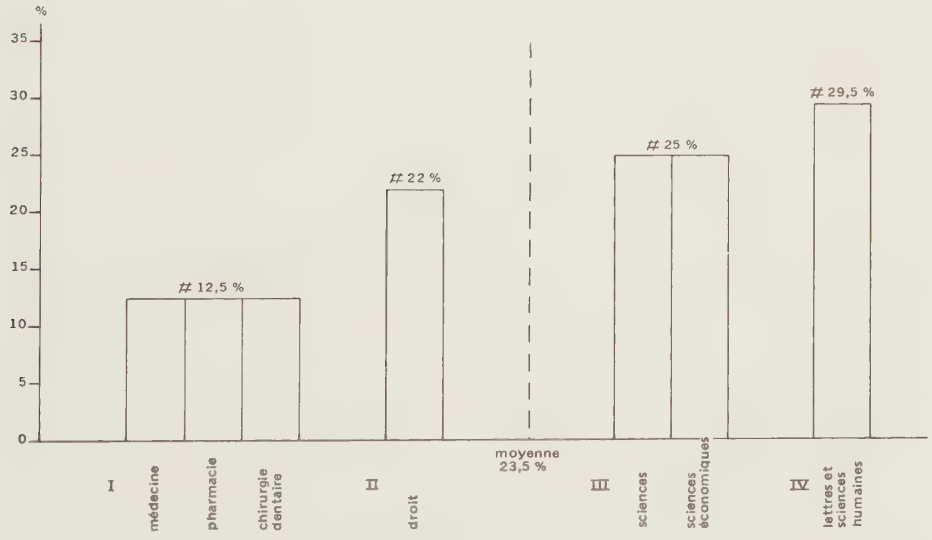
(38) Janina MARKIEWICZ-LAGNEAU, Michèle NETTER et Jacques LORIEUX, (547), p. 26-7.

des parents de l'ensemble des étudiants en IUT ...

Par ailleurs, aucune étude, à notre connaissance, ne tient compte de la "formation sans diplôme". Or cette catégorie existe, et sera de plus en plus représentée si la formation permanente (même sans finalité professionnelle) se développe. La définition des critères d'analyse, bien que délicate, ne paraît pas d'une difficulté insurmontable.

Deuxième remarque : *La progression de représentation des étudiants du milieu populaire à travers les disciplines s'effectue de façon traditionnelle.*

Graphique n° I : "Répartition par disciplines, ordonnées par ordre croissant de pourcentages, des étudiants français du milieu populaire en 1971-72".



Ce graphique illustre *les images dominantes dans la*

société globale et les réalités du marché du travail :

Groupes I et II : études longues, étant ou paraissant onéreuses, préparant principalement à des professions libérales ou assimilées.

I - débouchés assurés mais demandant des moyens financiers importants.

II - débouchés incertains, moyens financiers et relations familiales au moins utiles.

Groupes III et IV : études traditionnellement accessibles à de plus larges couches sociales.

Débouchés : l'enseignement et l'administration auxquels s'ajoutent les multiples secrétariats, interprétariat, etc. à moins grande échelle cependant.
Des débouchés nouveaux dans l'industrie se sont ouverts aux sciences économiques. Mais après un très vif engouement, la demande semble s'être ralentie.

Les chercheurs du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Enseignements et les Qualifications (CEREQ) constatent également une faible représentation du milieu populaire (9,6 % d'enfants d'employés et 14,5 % d'enfants d'ouvriers) dans les universités de province en 1970-1971. Ils notent aussi l'importance de *l'enseignement* et de *l'administration* comme débouchés, les *femmes étant, de très loin, les plus nombreuses dans l'enseignement et les fonctions médico-sociales avec, dans tous les cas, des carrières toujours inférieures à celles des hommes, et plus lentes.* (39)

(39) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LES QUALIFICATIONS (CEREQ), (405 à 407), ainsi que : Philippe VRAIN, (274).

La proportion d'étudiants d'origine ouvrière en 1971-1972, bien qu'encore très insuffisante, eu égard au "poids" de leur milieu social dans la société globale, est cependant légèrement supérieure à ce qu'elle était environ cinq ans plus tôt comme le montre "l'indice d'évolution de représentation" de ces étudiants. Cet indice est le rapport comparant le taux d'étudiants du milieu populaire par disciplines, et toutes disciplines confondues, entre les années de référence.

Tableau n° 7 - "Indices d'évolution de représentation, par disciplines, entre 1968-69 et 1971-72, des étudiants français d'origine ouvrière dans l'enseignement public - indices ordonnés par ordre croissant".

Médecine	91	Droit	122
Chirurgie dentaire	98	Lettres - Sciences humaines	126
Sciences	107	Pharmacie	140
Toutes disciplines	115		

L'évolution par disciplines et l'évolution globale de cette population se combinent de façon un peu complexe. On peut néanmoins constater que, toutes disciplines confondues, les étudiants du milieu populaire sont comparativement un peu mieux représentés en 1971-72 qu'ils l'étaient en 1968-69 (Indice 115). Mais cet accroissement de "représentation" n'est pas uniforme, ou identique à travers toutes les disciplines, et l'écart se creuse encore entre "médecine-chirurgie dentaire" où ces étudiants sont comparativement encore un peu moins nombreux et les "lettres et sciences humaines".

Deux indices peuvent légèrement surprendre : celui du "droit" et celui de la "pharmacie". En ce qui concerne le

premier, on peut peut-être se demander si les études de droit n'ont pas bénéficié d'un regain de faveur et d'une certaine "démocratisation" à la suite du développement spectaculaire des études de sciences économiques. L'importance de "l'indice d'évolution de représentation" de la "pharmacie" à partir d'ailleurs d'un taux très faible pour 1968 (9,3 %) pourrait manifester une évolution dans l'éventail des possibilités d'emploi de cette discipline : outre les officines proprement dites, dont le renouvellement de titulaires est lent, le taux de création faible, et pour lesquelles des capitaux importants sont exigés, des débouchés supplémentaires et nouveaux sont offerts par le développement de l'industrie chimique et des laboratoires de recherche. Mais ces débouchés supplémentaires n'offrent cependant qu'un nombre assez limité de postes.

On peut ajouter, en poursuivant ce raisonnement, que le marché de l'emploi varie avec les disciplines, sans compter les périodes. Il en est de même pour les goûts et l'attirance vers tel ou tel type d'études. Les uns et les autres ne sont d'ailleurs pas sans rapports entr'eux. Et il ne faudrait pas sous-estimer non plus, outre l'évolution économique, l'importance des "mass media" dans la valorisation ou le rejet d'un métier ou d'une branche professionnelle. Il est donc utile de comparer également le "poids" de chaque discipline dans la population globale étudiante d'une part et dans la population correspondante du milieu populaire d'autre part.

Tableau n° 8 : "Répartition, par disciplines, des étudiants français, tous milieux sociaux confondus, et des étudiants d'origine ouvrière, en 1971-1972 - enseignement public - en pourcentages"

	Lettres et sciences humaines	Sciences	Droit	Médecine	Sciences économiques	Pharmacie	Chirurgie dentaire	Total
Population étudiante globale	36,3	20,6	16,4	15,9	5,6	3,6	1,4	100
Etudiants du milieu populaire	45,3	22,4	15,3	8,4	6,1	1,8	0,7	100

L'ordre d'importance numérique est le même à l'intérieur de la population globale et de la sous-population étudiée, mais les écarts sont comparativement très importants : moitié moins d'étudiants en chirurgie dentaire et en pharmacie dans le milieu populaire, et presque moitié moins en médecine. Par contre, il existe une légère sur-représentation comparative des étudiants du milieu populaire en sciences économiques, symétrique à la sous-représentation en droit. On retrouve ici le phénomène déjà signalé de la substitution.

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Lors du recensement général de la population disponible pour notre étude (1968) qui porte sur le troisième quart du XXème siècle, la population ouvrière, en légère augmentation relative, représentait plus de la moitié de la population active (51,1 %).

Malgré les difficultés rencontrées pour comparer entre elles les données statistiques, on peut dire que, à la même date, les jeunes de 15 à 24 ans du milieu populaire représentaient 39 % de la population totale de leur groupe d'âge (les 15-25 ans étant 40 % de la population totale française) et plus des trois-quarts des 15-24 ans au travail. Cette proportion prend toute sa valeur si on considère que 51,1 % du groupe d'âge, toutes catégories sociales et professionnelles confondues, participent à la vie active, les taux d'activité variant avec le sexe et l'âge.

On constate que les jeunes actifs "exécutants" sont comparativement plus nombreux que lors du recensement précédent et qu'un accroissement d'instruction ne permet pas forcément d'obtenir un emploi plus qualifié. Par exemple : avec le baccalauréat le jeune est plus souvent employé que six ans plus tôt, et moins souvent cadre moyen. Les équivalences traditionnelles entre le niveau culturel, indiqué par le diplôme, même professionnel, et le niveau d'emploi, sont en cours de remaniement, de par l'élévation scolaire générale.

En 1970, d'après les statistiques du Ministère de l'Education nationale, la population scolaire, élèves et étudiants, représente le tiers du groupe d'âge, et le 1/20^{e} de la population totale française. Les documents statistiques étant

particulièrement lacunaires sur certains points et difficilement comparables entre eux, il n'est plus possible de délimiter, dans l'enseignement secondaire, les jeunes d'origine ouvrière, alors que cela avait pu être fait sept ans plus tôt.

Ces jeunes sont sous-représentés dans l'*enseignement supérieur* (23,5 %) où la progression de représentation s'effectue de façon traditionnelle à travers les disciplines : les filles sont les plus nombreuses dans les préparations à l'enseignement et aux fonctions médico-sociales avec, dans tous les cas, des perspectives de carrières toujours inférieures et plus lentes que celles des garçons. Ces derniers sont plus nombreux dans les préparation aux postes administratifs et à l'enseignement, alors qu'ils sont moitié moins représentés en chirurgie dentaire et en pharmacie, légèrement plus nombreux en médecine, mais quasiment absents des Grandes Ecoles. On constate également une légère sur-représentation en sciences et en sciences économiques, cette dernière étant symétrique de la sous-représentation en droit, par phénomène de substitution. La sur-représentation est la plus forte en lettres et sciences humaines où se retrouvent près de la moitié des étudiants issus du milieu populaire : il y sont 1,24 fois plus nombreux, comparativement, que dans l'ensemble de la population étudiante.

En somme, le milieu populaire tend à être légèrement moins sous-représenté dans l'enseignement supérieur, mais sans modifications importantes quant aux disciplines privilégiées. En fait l'écart s'accentuerait plutôt entre les disciplines où ils tendent à devenir comparativement plus nombreux et celles dans lesquelles leur représentation s'amenuise encore.

Les choix scolaires et universitaires restent liés, autant si ce n'est plus encore qu'aux possibilités objectives de débouchés professionnels, aux images traditionnelles transmises par l'éducation tributaire des stéréotypes dominants, dans une société globale qui a pourtant connu de profondes modifications au cours de ce dernier quart de siècle.

CHAPITRE II

LA JEUNESSE D'ORIGINE OUVRIÈRE PARTIE CONSTITUTIVE D'UNE "YOUTH CULTURE" FRANÇAISE OU HÉRITIÈRE DE LA CLASSE OUVRIÈRE ?

Avant de nous demander si la jeunesse d'origine ouvrière est plus jeune qu'ouvrière, ou le contraire, une question préliminaire se pose : qu'en est-il de la classe ouvrière du troisième quart du XXème siècle ? Existe-t-elle encore de façon vivante ?

1. LE CHANGEMENT DE COMPOSITION DE LA CLASSE OUVRIERE FRANCAISE

En toute hypothèse, la classe ouvrière, si elle existe encore, a changé de composition, comme nous l'indiquions dans l'Introduction.

a) Le prolétariat d'aujourd'hui

L'aliénation d'une partie de la population urbaine demeure, même si on ne peut plus, globalement, la qualifier de prolétaire, et si les formes de cette aliénation ont évolué au cours des années.

En effet les "prolétaires" français ne sont plus les ouvriers d'industrie si on excepte les catégories particulièrement défavorisées, mais les ouvriers agricoles. Leur condition

marginale dans la société se manifeste, entre autres, dans la discrimination scolaire que subissent leurs enfants et qui est supérieure encore à celle des enfants d'ouvriers.(1) Mais il est possible que cette situation se modifie assez rapidement dans la mesure où le "*milieu rural*, complexe et divers à l'origine, s'est amenuisé, regroupé, unifié pour donner naissance à une *classe paysanne* (2) de plus en plus "spécifique et homogène", contrairement à l'attente de Marx et des marxistes". (3)

Il est probable que, comme cela s'est produit pour les ouvriers les plus pauvres de l'industrie, les ouvriers agricoles bénéficieront progressivement des avantages acquis par les agriculteurs et de l'évolution du milieu rural. Mais, en attendant, ils fournissent un contingent important des nouveaux manoeuvre et OS des usines.(4)

Mais les ruraux déracinés ne sont pas au bas de l'échelle sociale. Plus démunis encore et plus proches de la condition ouvrière des débuts de l'industrialisation sont les ouvriers immigrés. Originaires de pays latins, d'Afrique, de Turquie aussi maintenant, ils accomplissent les tâches les plus rebutantes et les moins payées. Ils vivent à la frange de la société, matériellement et culturellement, comme les premiers ouvriers des faubourgs. Ce sont eux, en fait, qui sont

---

(1) Voir à ce sujet l'étude de : A. GIRARD, H. BASTIDE et G. POURCHER, (525), (527).

(2) On peut situer les premières manifestations significatives de cette évolution aux barricades et barrages de routes de 1953, et à l'influence qu'ont pris les militants issus de la JAC (Jeunesse agricole catholique) dans la création d'une forme nouvelle de syndicalisme, par le CNJA (Centre National des Jeunes Agriculteurs).

(3) P. IDIART, (317), p. 106. - (N) H. LEFEBVRE, (37) in (26), t. 2, p. 382.

(4) L'ouvrage de M. GERVAIS, C. SERVOLIN et J. WEIL, (111) montre bien, dans sa partie descriptive, l'évolution historique du monde rural ainsi que les premières luttes qui se déroulent en même temps que s'organise le milieu.

les vrais "prolétaires" de la société industrielle contemporaine.(5)

De par l'évolution de l'acception des mots, parallèle à l'évolution sociale, il semble que les "prolétaires" d'aujourd'hui sont ceux, comme le dit le langage courant, qui ne peuvent encore se constituer en classe sociale ou s'intégrer à une classe existante - par excès de pauvreté, manque de relations, difficultés de communication et extrême dépendance. Toutes conditions que remplissent les travailleurs immigrés ...

La composition de la classe ouvrière a changé et "la revendication ouvrière qui continue de défendre les masses défavorisées, prend progressivement en charge une clientèle de plus en plus disparate".(6)

---

(5) En raison de l'évolution générale de la langue, nous n'employons pas, ici, le mot "prolétaire" dans le sens où il est synonyme d'"ouvrier", comme il a beaucoup été employé par les analystes de l'industrialisation, à la suite de MARX. Par exemple : "en 1871, le prolétariat ne formait la majorité du peuple dans aucun pays du continent européen. La révolution ne pouvait être "populaire" et entraîner véritablement la majorité dans le mouvement qu'en englobant et le prolérariat et la paysannerie. Le "peuple" était justement formé de ces deux classes". LENINE,(38), p. 48-9.

H. LEFEBVRE conserve également ce sens à "prolétariat" dans ce passage où il montre des aspects positifs de la situation du prolétariat : "Le prolétariat est l'élément concret de cette société, son aspect pratique. Il est en contact perpétuel par le travail avec la matérialité et la résistance des choses, avec les contradictions de l'existence donnée. (...) Le prolétariat détient donc certains éléments essentiels de l'humain. D'autre part, la bourgeoisie détient d'autres éléments également essentiels : la lucidité, la culture".(35), 145.

(6) P. IDIART, (317), p. III.

b) L'ambigüité de la position de l'employé et du technicien.

Des techniciens et même des cadres se rattachent aujourd'hui aux grandes centrales syndicales ouvrières. Ils ont certes en commun avec les ouvriers d'être salariés et de se trouver de plus en plus loin des vrais centres de décision. Mais les revendications catégorielles des uns et des autres, présentées par leurs Fédérations respectives, sont cependant bien distinctes. Il en va de même de leurs possibilités d'accès à la culture dominante et à une promotion professionnelle, sociale, politique.

C'est pourquoi on peut dire que la "revendication ouvrière" proprement dite concerne les ouvriers, les employés, les personnels de service et quelques catégories subalternes de cadres moyens et de techniciens qui ont en commun d'être des "personnels d'exécution".(7)

Il est vrai que la situation que décrit C.W. Mills au sujet des employés a été, et est encore partiellement vraie en France également : "Les enfants pauvres souhaitent depuis deux générations devenir de "simples" employés. Les parents font des sacrifices pour qu'au moins un de leurs enfants finisse ses études secondaires, entre dans une école commerciale ou à l'université ; ils rêvent de le voir collaborer au pouvoir du patron, classer le courrier, taper les lettres, faire la classe, entrer dans l'administration, occuper un emploi technique, bref devenir col blanc. Dans les ouvrages de qualité, les cols blancs sont souvent de pauvres bougres ; dans la littérature populaire, ils font plutôt envie".(8)

(7) Ce sont ces catégories professionnelles qui forment le principal du "milieu populaire urbain".

(8) C.W. MILLS, (159), 12.

" Dans le cas du col blanc, l'aliénation de l'ouvrier vis-à-vis de son travail est poussée jusqu'à une perfection kafkaienne. L'employé ne crée rien, même s'il voit passer entre ses mains beaucoup de choses qu'il désire et ne possèdera jamais".(9)

Néanmoins, il faut, dit M. Crozier, "se représenter la situation d'employé comme une situation qui facilite l'identification au monde bourgeois et qui offre des récompenses appréciables si on y parvient".(10) Il ajoute que l'employé "se modèle sur la classe supérieure parce qu'il est soumis à son influence mais il accepte cette influence parce qu'il sent bien que celle-ci a tendance à choisir pour les promotions ceux qui se rapprochent dans leur comportement de ses propres standards".(11)

Cette analyse rend compte de l'attitude et des aspirations d'employés, et tout particulièrement d'employés travaillant avec des cadres. Mais pour un nombre de plus en plus grand "le machinisme et l'organisation du travail ont fait leur apparition dans les bureaux et même dans les procédés de vente. L'introduction des machines comptables puis plus récemment des machines statistiques à cartes perforées ont opéré de petites *révolutions industrielles* dans le monde des banques, des assurances, et petit-à-petit de tous les grands services administratifs publics et privés. De plus en plus, une scission est en train de s'opérer entre un petit nombre de professionnels hautement qualifiés chargés de toutes les affaires nécessitant un jugement responsable et une masse d'employés sans qualifications qui sont de véritables OS chargés de la production en série qui effectuent une suite d'opérations simples et

- - - - - - - - - -

(9) ibid. p. 82.

(10) M. CROZIER, (299), p. 81.

(11) ibid. p. 82.

toujours les mêmes et dont le caractère automatique va croissant. On n'est pas loin de prévoir la circulation des objets à fabriquer - une police d'assurance, par exemple - sur une chaîne toutes proportions gardées comparable à une chaîne de montage dans l'industrie automobile".(12)

L'ambigüité de la position de l'employé, souvent proche du cadre mais également OS de celui-là, se trouve accentuée chez les techniciens "partiellement responsables et cadres, surtout aux yeux des ouvriers, et partiellement ouvriers et exécutants, pour les ingénieurs".(13) C'est particulièrement vrai pour toutes les catégories de techniciens qui n'ont qu'une fonction d'exécution. De plus, jusque-là, le technicien était un mensuel, comme l'ingénieur et l'employé d'ailleurs, alors que l'ouvrier était un salarié horaire. La "mensualisations des OS" abolit une différence structurelle importante entre l'ouvrier et le technicien.

c) Le milieu populaire urbain.

Ces différentes catégories qui ont en commun d'être composées d'exécutants, dans une entreprise industrielle, commerciale, administrative - ou chez un employeur privé pour certaines catégories de personnel de service - constituent le milieu populaire urbain. Ce milieu ne se distingue cependant pas uniquement par la fonction professionnelle de ses membres.

Tentons de le définir un peu plus précisément.

---

(12) ibid. p. 87.

(13) R. GOLDSTEIN, (311), p. 171-2.

1. Divers sens de "milieu" (14)

Tout d'abord le sens du terme "milieu" inclus dans l'expression "milieu populaire" est à distinguer du sens que le même mot prend dans l'expression "milieu de vie", expression très répandue dans l'Action catholique : "Nous appelons

- - - - - - - - - -

(14) Utiliser le terme "milieu" pour caractériser une forme de répartition sociale, sous-ensemble de la société globale, peut paraître un emprunt au langage courant manquant de rigueur, étant donné son sens premier : "Ce qui est placé entre plusieurs autres choses, et spécialement ce qui est à égale distance de deux extrêmes, ou au centre d'une figure". Mais si on suit l'évolution des sens du mot, telle que la décrit A. LALANDE, on s'aperçoit que, progressivement, "milieu" est passé dans le domaine social, et qu'il est donc utile de tenter de distinguer les différentes significations qu'il peut prendre, afin de tenter de définir dans quel sens nous l'employons.

Outre le sens A indiqué ci-dessus, et parmi les autres significations données par A. LALANDE : C - Ce qui, interposé entre plusieurs corps, transmet une action physique de l'un à l'autre. D - Ensemble des objets (au sens le plus large de ce mot) au milieu desquels se produit un phénomène ou au milieu desquels vit un être.

Ces trois nuances se retrouvent d'ailleurs dans les trois mots anglais qui traduisent "milieu" : medium, mean et environment.

Toujours d'après le même auteur à qui nous empruntons toute cette analyse, E. GOBLOT fait remarquer que le sens D est illogique, car, dit-il, "c'est l'être qui est au MILIEU de ce qui l'entoure et l'expression MILIEU EXTERIEUR semblerait paradoxale si elle n'était pas habituelle".

Explication de cette évolution : le sens D du mot milieu et les expressions telles que "le milieur extérieur ; les milieux sociaux ; un mauvais milieu" sont certainement paradoxales et illogiques. Mais on s'explique facilement par quel chemin l'expression a passé du sens C, encore très correct et voisin de l'étymologie, au sens D, qui en est si loin. L'expression "milieu interstellaire" est assez ancienne ; elle remonte au moins à l'époque de NEWTON ; ce milieu est L'INTERMEDIAIRE par lequel les astres agissent l'un sur l'autre. Mais en même temps qu'il est ENTRE les corps, et que, par son "moyen", les actions physiques se propagent, il est aussi le fluide dans lequel tous ces corps sont plongés, et, par conséquent leur "milieu" au sens D de ce mot.

De la langue des physiciens, ce mot a passé à la langue des biologistes sous l'influence de GEOFFROY SAINT-HILAIRE dont une des idées dominantes était de transporter à l'étude des êtres vivants, les procédés et

.../...

milieu de vie la collectivité non structurée des gens qui, sur un espace territorial déterminé, ont une affinité psychologique et sociale provenant du fait qu'ils participent d'une façon suffisamment semblable aux valeurs de la vie sociale.

La notion de milieu de vie doit être considérée comme recouvrant une réalité concrète, ayant une réalité sociologique, *située dans l'espace et dans le temps de manière précise*, ce qui la distingue à nos yeux de la catégorie sociale de stratification".(15)

P. Virton emploie "milieu" uniquement dans ce sens dans son ouvrage sur LES DYNAMISMES SOCIAUX ; ce sens est d'ailleurs très proche du sens D donné dans le VOCABULAIRE TECHNIQUE ET CRITIQUE DE LA PHILOSOPHIE : "ensemble des objets (au sens le plus large de ce mot) au milieu desquels se produit un phénomène ou au milieu desquels vit un être".(16) Une tentative de clarification de cette notion de "milieu de vie" a été faite par P. Barrau dans : "LA VIE COMMANDE, ESSAI SUR L'APOSTOLAT, LES

---

(14) - suite -

les concepts en usage dans la physique et la chimie. Il disait d'habitude en ce sens "milieu ambiant" (1833)

Il s'est introduit ensuite dans le langage des sciences morales par deux voies indépendantes.

A. COMTE, qui l'avait emprunté au naturaliste de BLAINVILLE, en a fait un fréquent usage. Voir notamment le COURS DE PHILOSOPHIE POSITIVE, leçon XL, § 13 et suiv. "Milieu" y est imprimé d'abord en italiques, et n'est employé qu'après une explication préalable de l'idée qu'il représente. D'autre part, TAINE, qui a plus que tout autre vulgarisé ce terme, l'avait emprunté à l'Avant-propos de la COMEDIE HUMAINE de BALZAC (1841) où celui-ci assimile la société à la nature et les variétés individuelles de l'homme aux espèces zoologiques, dépendant de leur "milieu". BALZAC l'avait pris lui-même directement à E. GEOFFROY SAINT-HILAIRE.

(15) P. VIRTON, (59), t. 1, p. 183-4.

(16) A. LALANDE, (31), p. 626.

INSTITUTIONS ET LES MILIEUX DE VIE.(17)

Le "milieu populaire" est également distinct du "milieu ouvrier" tel que le définit A. Touraine dans LA CONSCIENCE OUVRIERE, même s'il y a des points de convergence entre les deux en ce qui concerne, en particulier, les rapports avec la "conscience de classe" : "Le milieu n'est pas la classe, mais l'isolement plus ou moins grand d'un milieu ouvrier ne peut pas être sans effet sur la conscience ouvrière et en particulier sur la conscience de classe. On a noté que la conscience du milieu ouvrier était passée par trois phases : d'abord est reconnu un milieu primaire, celui des "copains", baignant dans un milieu populaire très vaste, polymorphe, puis se dessine l'appartenance à un milieu proprement ouvrier qui coïncide largement avec la classe ouvrière, enfin se dissocient à nouveau un milieu de relations inter-professionnelles et une conscience de niveau socio-économique. Il n'existe aucun lien nécessaire entre les phases d'évolution de la conscience ouvrière liées à celles du travail lui-même et les formes successives de conscience du milieu social. Mais, historiquement, il est arrivé souvent que le développement des grandes industries mécanisées soit parallèle à la formation de faubourgs ou de banlieues ouvrières".(18)

2. Milieu, strate et classe.

Le "milieu populaire", qui n'est pas une classe sociale, n'est pas non plus une "strate". Une strate est de l'ordre de la série, au sens mathématique du terme, définie par un ou plusieurs critère(s) concret(s) et mesurable(s).

---

(17) (65).

(18) A. TOURAINE, (364), p. 340.

Elle n'a pas de valeur affective pour les sujets qui emploient le terme - ou qui se classent dans une strate définie par tel ou tel critère objectif, de salaire, de niveau, de diplôme, de fonction, etc ... La manifestation de la sociabilité qui prédomine est celle de la Communauté (19) ; elle est statique, à la différence de celle de la classe sociale qui est dynamique et se situe au niveau de la Communion : "Nous estimons que les éléments composants les plus élémentaires de la réalité sociale sont constitués par *les multiples manières d'être lié par le tout ou dans le tout, ou manifestations de la sociabilité*, qui, à différents degrés d'actualité et de virtualité se combattent et s'équilibrent dans chaque unité collective réelle. Les manifestations de la sociabilité sont des *phénomènes sociaux totaux*, ce qui présuppose qu'elles contiennent, au moins virtuellement, tous les paliers en profondeur, mais ce sont des phénomènes sociaux totaux *astructurels*, ce qui ne les empêche pas d'être utilisés par les unités collectives réelles macrosociologiques dans leur processus de structuration".(20)

Le milieu nous paraît être de l'ordre du "social" et non du "sociologique" à la différence de la strate et de la classe (le "sociologique" étant "construit" par le chercheur à la différence du "social"). La forme de sociabilité qui y prédomine est celle de la Masse. Mais elle peut faire place à la Communion à l'occasion d'évènements unifiants. C'est une totalité englobant la stratification sans l'unifier. Ce n'est ni un "groupe", ni un "Nous" qui serait réuni par des fins communes. La proximité géographique n'est pas nécessaire pour qu'il y ait appartenance à un milieu, à la différence de l'appartenance au "milieu ouvrier" tel que le décrit A. Touraine.

(19) G. GURVITCH, (26), t. 1, 2ème section, ch. I.

(20) G. GURVITCH, (25), t. 1, p. 120-1.

L'appartenance à un "milieu social" comme le "milieu populaire urbain" se définit surtout de l'extérieur par la connaissance qu'en a "l'autre", "l'étranger" qui en est exclu et n'arrive pas, ou très difficilement, à communiquer avec ceux qui y appartiennent. Mais la communication, difficile donc avec l'Autre, est spontanée et informelle au sein du milieu, parce que les participants sont dans une situation commune comportant les mêmes modèles, les mêmes normes auxquels ils sont référés, sources d'une mentalité commune. La "reconnaissance", implicite dans le milieu, devient explicite par l'intermédiaire de la comparaison avec l'Autre. Illustrons cela par un exemple : les jeunes filles adhérant à la JICF (Jeunesse indépendante chrétienne féminine) choisissent elles-mêmes la "nuance" à laquelle elles appartiennent par leur famille (bourgeoisie, aristocratie ...) à l'intérieur du "milieu indépendant". Chacun de ces sous-milieux a ses caractéristiques propres concernant les relations avec autrui, que ce soit dans la vie sociale ou dans la vie professionnelle, etc ...

3. Conscience d'appartenance, conscience populaire et conscience de classe.

La "conscience d'appartenance" au milieu populaire est proche de la "conscience populaire" définie par A. Touraine : "cette conscience populaire n'est pas seulement une forme de conscience ouvrière. Elle unit tous ceux qui travaillent contre la minorité des exploiteurs et des parasites.

Ce n'est pas dans l'entreprise qu'elle se forme le plus aisément mais plutôt dans la ville, dans le quartier populaire, très hétérogène, où ouvriers, commerçants, artisans, petits entrepreneurs se côtoient et se mêlent, comme dans les vieux quartiers "populaires" de Paris ou de Londres, s'opposant tous ensemble aux habitants des "beaux quartiers". Cette conscience populaire est déjà "laïque", en ce sens qu'elle ne

repose pas sur des garants métasociaux de l'ordre social, qu'elle n'implique aucune reconnaissance, aucune justification des classes dominantes, de la propriété, du pouvoir ou de l'esprit d'entreprise. D'autres sources documentaires que la nôtre conduiraient à compléter et à nuancer ces affirmations trop générales. En particulier cette conscience populaire est probablement plus forte dans les périodes de montée sociale de ces catégories populaires, ce qui veut dire qu'elle n'est en réalité qu'une forme indirecte de conscience du développement économique et du progrès social. Ce qui devrait conduire à la distinguer d'une conscience prolétarienne, de la conscience des "misérables" qui se sentent exclus ou marginaux".(21)

La conscience d'appartenance, lorsqu'elle se charge d'un contenu affectif et dynamique, tourné vers des réalisations ultérieures, est finalement de l'ordre de la "conscience de classe" et les "meneurs" ou "leaders engagés" se réfèrent alors à l'idéal de cette "classe" à laquelle ils appartiennent, de naissance ou par choix personnel, et font leur, son projet social.

A la limite, deux personnes peuvent appartenir au même milieu par l'éducation, le mode de vie, les intérêts culturels et matériels, la situation et la position sociales et / ou professionnelles, tout en se situant dans deux classes sociales différentes. C'est ainsi que le milieu populaire urbain est composé en majorité de personnes appartenant à la classe ouvrière, mais certaines peuvent juger que leur niveau d'instruction, leur fonction professionnelle, l'importance de leur revenu, leur ont fait quitter la classe ouvrière. En pensant cela, elles se conforment d'ailleurs aux suggestions qui se veulent valorisantes de la publicité politique et commerciale. Il se produit ainsi un "écrémage" régulier de la classe

(21) A. TOURAINE, (364), p. 312.

ouvrière par l'intermédiaire de l'abandon des caractéristiques du milieu populaire. Ce sentiment de non-appartenance à la classe ouvrière peut se produire dès la première génération à la suite d'une option personnelle, ou à la deuxième génération, lorsque l'enfance, le quartier, le premier milieu de vie des parents sont considérés comme appartenant à un passé très ancien ne concernant plus directement les enfants. On retrouve alors, dans ce dernier cas, un phénomène comparable à celui du "melting pot" analysé par W.Herberg aux Etats-Unis.(22)

Ce phénomène s'effectue d'autant plus facilement que l'accent est mis davantage, par la société, sur l'autonomie de l'individu que sur son appartenance à une famille, comme c'est le cas dans la société française, et tout particulièrement en milieu ouvrier urbain où la famille conjugale, la famille réduite, est devenue la seule réalité.

Les causes de l'évolution de la famille élargie, traditionnelle dans de nombreuses régions rurales, à la famille réduite comprenant uniquement le couple et les enfants encore jeunes - pratiquement jusqu'à l'âge où ils peuvent subvenir à leurs besoins - sont multiples et se situent à différents niveaux. Pour la famille ouvrière, les facteurs matériels ont joué un rôle déterminant au début : éloignement de la famille, exigüité du logement, faiblesse des revenus ... nécessité de quitter jeune sa famille pour travailler : que ce soit pour aller en apprentissage, se perfectionner, trouver un emploi dans sa qualification, ou simplement un travail, quel qu'il soit.

A l'opposé, il est des personnes qui, bien qu'ayant cessé de participer au mode de vie du milieu populaire ou n'y ayant jamais appartenu par leur naissance, se veulent appartenant à la classe ouvrière : ceux-là sont souvent, ou deviennent,

---

(22) W. HERBERG, (130).

des militants du mouvement ouvrier.

"L'artisan, le paysan, l'intellectuel, même baptisés travailleurs et même lorsqu'ils militent au sein de partis ou de confédérations syndicales ouvrières, ne font pas partie de la classe ouvrière. Ils sont amenés par un processus psychologique, fortement imprégné d'idéologie, mais pouvant aussi valoriser le ou les traits par lesquels leur condition se rapproche de celle des ouvriers, des employés et des petits fonctionnaires, à se solidariser avec une classe qui, objectivement, n'est pas la leur. Il arrive même qu'ils identifient si complètement leurs conceptions et leurs aspirations à celles de la classe ouvrière qu'après avoir pris rang comme militants dans le mouvement ouvrier, ils y fassent figure de maîtres à penser et de guides pour l'action. N'étant pas ouvriers eux-mêmes, ils ne sauraient être qualifiés à proprement parler de militants ouvriers. Mais cela n'empêche pas qu'on puisse les tenir à juste titre pour des militants du mouvement ouvrier". (23)

Les "militants", militants ouvriers ou militants du mouvement ouvrier, agissant par solidarité avec les hommes plongés dans la condition du milieu populaire, adhèrent ainsi aux objectifs du mouvement ouvrier : "Par mouvement ouvrier, on entend la série d'institutions où se retrouvent les travailleurs et tous ceux qui choisissent de militer à leurs côtés, conscients les uns et les autres de leur solidarité, et de l'utilité pour eux de s'organiser en vue de préciser leurs objectifs communs et d'en poursuivre la réalisation".(24)

Plus vaste, par les catégories professionnelles et les différentes strates qu'il englobe, et plus hétérogène que

---

(23) M. DAVID, (301), p. 58.
(N) : "Distinction acceptée par J. MAITRON, (45).

(24) ibid. p. 94.

la classe ouvrière traditionnelle, le milieu populaire en est l'héritier, par sa situation encore marginale dans la société globale au niveau de la décision politique et économique, - malgré son "poids numérique" -, et par sa potentialité dynamique incarnée par ses militants qui, en étant sa "conscience vivante",(25) assurent sa permanence consciente comme "classe sociale".(26)

Mais ce milieu populaire peut n'être plus qu'un "reste" en voie de disparition, s'il n'a plus d'héritiers ... Les jeunes issus de ce milieu sont-ils d'abord, et essentiellement, "jeunes" ou se sentent-ils partie prenante du combat ouvrier ?

Les difficultés, la crainte de l'avenir sont partagées par la majorité des jeunes, même si l'insertion professionnelle s'appréhende différemment selon l'origine familiale (27).

---

(25) Ce paragraphe concluait un premier essai de définition du milieu populaire, in R. GOLDSTEIN, (384), p. 7-8.

(26) G. GURVITCH, (26), t. I, p. 198-203.

(27) La hantise de l'avenir professionnel demeure et est encore plus grande pour ceux qui ne sont pas dans les conditions décrites par J. JOUSSELIN: "On notera alors que ce qui les distingue n'est pas toujours ni principalement leur situation matérielle immédiate mais plutôt leurs réactions à l'égard de ce que semble être leur devenir. Par exemple, il est des étudiants dont la situation matérielle et le confort ne sont pas meilleurs que ceux de leurs camarades qui travaillent, mais cependant leur comportement et leur vision du monde sont tout autres, car c'est généralement avec plus d'optimisme qu'ils envisagent leurs prochaines années. Ils sentent - plus peut-être qu'ils ne savent - que malgré l'insuffisance de l'enseignement, la société a pris un plus grand soin d'eux ! Et même si cela n'est pas le cas pour tous, la plupart de ceux qui les entourent les considèrent comme appartenant déjà à une catégorie privilégiée, comme ayant reçu vocation de participer

.../...

La question se posait donc de savoir si ces différences étaient mineures, plus encore individuelles que catégorielles, s'il s'était développé une "youth culture" française, - comparable à celle définie par T. Parsons pour les Etats-Unis (28) - qui se serait manifestée de façon éclatante en 1968, dans l'union de tous les jeunes opposés à tous les adultes.

---

(27) - suite -

aux vraies responsabilités, d'appartenir bientôt à l'élite et finalement au pouvoir. La société elle-même les voit autrement et donc les prédispose à agir et à se sentir différents de ceux dont la carrière ne suit pas le même processus". J. JOUSSELIN, (244), p. 100-1.(Suivant les ouvrages, le nom de l'auteur est orthographié avec L ou LL).

Le jeune de milieu populaire qui réussit à faire des études supérieures devra, lui, travailler dès l'obtention de son diplôme, et trouver seul une place, sa famille étant incapable de l'aider. Ce que nous écrivions au sujet des techniciens nous paraît généralisable aux étudiants issus du milieu populaire : "Dans ce métier aux possibilités d'avenir, aux responsabilités dans le travail, inégales, non seulement compte la compétence sanctionnée par le diplôme, mais aussi les relations, les possibilités de déplacement, d'attente, très liées aux possibilités financières de la famille, facteur important de réussite ou d'échec.

Le jeune technicien d'origine bourgeoise voit ses débuts professionnels facilités par ses relations familiales : il a plus de chances d'obtenir une "bonne" place où il aura des responsabilités, un salaire satisfaisant et des espoirs de promotion. Au cas où il ne trouve pas immédiatement un tel emploi, il lui est loisible de patienter un peu, de faire des essais ne l'engageant pas.

Le technicien d'origine ouvrière, lui, doit travailler dès l'obtention de son diplôme, ne pouvant demeurer plus longtemps à la charge de ses parents. Il doit trouver seul sa place, car aucune aide n'est à attendre de son milieu familial dépourvu de relations susceptibles de l'aider, et il doit souvent prendre le premier emploi qui se présente, quel qu'il soit". R. GOLDSTEIN, (311), p. 171.

(28) "C'est au moment où l'enfant entre dans l'adolescence, que commence à se développer un ensemble de modèles et de conduites, qui impliquent une combinaison très complexe d'éléments empruntés à la graduation selon les âges, et aux rôles sexuels. Nous pouvons les désigner sous le titre de "civilisation des jeunes". Certains de ces éléments appartiennent à l'adolescence, d'autres à l'âge adulte. Mais leur combinaison à un même niveau d'âge est unique, et très particulière à la société américaine.

Peut-être la meilleure référence pour caractériser la "civilisation des jeunes" nous est-elle fournie par le modèle dominant du rôle de

.../...

2. "CIVILISATION DES JEUNES" AUX ETATS-UNIS ET EN FRANCE.

Au-delà des traits universels (valorisation de certaines qualités de charme et de séduction) et de traits appréciés par la culture anglo-saxonne (sport, athlétisme), Parsons souligne que les aspects fondamentaux de cette "youth culture" se ramènent à l'opposition entre jeunes et adultes : "tensions dans les rapports", "gratuité" opposée à "responsabilité", "loisirs" et "bon temps" à "profession" et à "discipline", à "contrainte".

---

(28) - suite -

l'homme adulte, avec lequel elle institue un remarquable contraste. Ce rôle valorise la responsabilité, la civilisation des jeunes, plus ou moins nettement, valorise la gratuité. Un de ces types dominants est celui de l'individu qui prend du bon temps, et ce bon temps se consomme dans des activités sociales, où concourent des partenaires du sexe opposé. Comme seconde caractéristique chez les jeunes gens, citons la prédominance qu'ils accordent à l'athlétisme, type de concurrence et de succès qui se distingue clairement des critères fondamentaux à quoi se mesure le succès de l'adulte dans ses activités professionnelles. En termes négatifs, nous pourrons parler d'une répudiation des activités pratiquées par les adultes, et au moins, d'une certaine répugnance à se soumettre à la pression de ceux-ci, à leur discipline, et à leurs anticipations courantes. Outre les prouesses athlétiques, mais de toute manière les incluant, le modèle privilégié par le jeune homme valorise certaines qualités de charme et de séduction, qui trouvent spécialement leur emploi avec le beau sexe. Bref, il s'agit d'un modèle largement humaniste, plutôt que de compétence limitée à l'exécution d'activités bien spécifiées".

Talcott PARSONS, (48), 113.

"La jeunesse n'est donc pas seulement, comme c'est le cas pour l'instruction, fonction de l'âge ; elle manifeste aussi par des signes nets que, comme mode de vie, elle résulte de tensions dans les rapports des jeunes avec leurs aînés". ibid. p. 115.

Ces traits se sont manifestés de façon éclatante dans les grêves d'étudiants qu'ont connues les universités américaines à la suite de la révolte de Berkeley, en Californie, en 1964.(29) Au début, ces mouvements ont paru l'expression parfaite et extrême de la "youth culture" américaine par le refus qu'ils exprimaient de la société établie rejetée en bloc, et par les valeurs qu'ils prônaient.(30) Mais, progressivement, les répercussions de la guerre du Viet-Nam et la prise de conscience de la ségrégation raciale (31) ont modifié la forme et le contenu de ces révoltes : concernés personnellement par ces problèmes, les étudiants se sont intégrés progressivement à la société en devenir - l'opposition étant une forme d'intégration - alors que jusque-là ils n'en étaient que les bénéficiaires, même réticents, consommateurs étrangers à son fonctionnement.

Or, la société française ne connaît pas les mêmes problèmes que celle des Etats-Unis. Il n'est pas possible, en effet, de comparer, pour le point que nous discutons ici, la guerre du Viet-Nam et la guerre d'Algérie : lors de cette dernière, le clivage ne s'est pas fait entre jeunes et adultes, mais entre fractions politiquement opposées.

Existe-t-il néanmoins en France une "civilisation des jeunes", identique ou non, à celle décrite par T. Parsons ? Pour plusieurs auteurs, il y a "une jeunesse", partiellement

---

(29) La révolte de BERKELEY, comme "mai 68" en France, ont chacun, la valeur d'une expérience induite pour notre propos, ces crises constituant des indices pertinents validant l'analyse.

(30) M. DEVEZE note, parmi les différents traits pouvant justifier de la flambée de l'université américaine, que celle-ci "était déjà, on le sait, une université de masse, donc très sensible" ... (513), 82.

(31) J. JOUSSELLIN, (245), p. 22-6.

créée par la société, mais secrétant aussi ses propres caractéristiques, ses attitudes en face de la société établie, donc de la société des adultes.

J. Duquesne, dans un ouvrage séduisant et fort bien présenté, publié en 1962 (32), est arrivé aux conclusions suivantes : même s'il n'est pas question de tracer un "portrait-robot" de la jeunesse, "une image d'ensemble se dégage" et cette image est "l'image rassurante" d'une jeunesse ou de plusieurs jeunesses "raisonnables". Cette "raison" se traduit par une "passivité", une satisfaction générale à l'égard des idées et des institutions du monde technique, une répugnance devant tout engagement, la recherche de la sécurité personnelle dans un goût prononcé pour l'individualisme, l'attrait du foyer-refuge et une importance primordiale accordée à l'argent. Quelques différences existent, dues soit au milieu socio-professionnel, soit à l'appartenance religieuse, mais ces différences ne sont pas capitales, elles sont plutôt des accents appliqués différemment que des oppositions ; et nous nous trouvons bien en face d'une seule jeunesse, aux réactions semblables malgré des situations concrètes différentes : par exemple, jeunes agriculteurs et jeunes travailleurs sont moins scolarisés que les jeunes des autres couches sociales - mais, grâce à leur "fatalisme", les jeunes et principalement les jeunes travailleurs, ne ressentent pas cette situation et se déclarent satisfaits de leur sort, aussi bien sur le plan de l'enseignement que sur celui du métier exercé ...

Donc, une jeunesse qui répugne à l'engagement et qui, de plus, accorde une importance primordiale à l'argent.

---

(32) J. DUQUESNE, (232).
Notre recension de cet ouvrage (237).

Ce n'est pas très surprenant. Le jeune ouvrier - la situation est différente pour l'étudiant - a acquis une qualification et reçoit un salaire relativement élevé s'il est encore célibataire et vit chez ses parents. Il est ainsi une proie toute trouvée pour la publicité (33) dont une des réussites aurait été, entre autres, la création des "idoles"(34).

La publicité autour des "idoles" et de leurs "fans", ce culte de la jeunesse devenue un mythe ne sont-ils pas à l'origine d'une certaine image donnée par la jeunesse ? "La passivité d'un grand nombre de jeunes, leur indifférence aux problèmes civiques et politiques, leur apparente absence des débats des adultes et de leurs préoccupations ne sont-ils pas, pour une large part, l'écho que le mythe de la jeunesse crée en eux ? La tension entre générations n'y trouve-t-elle pas aussi une des ses causes ? Pourquoi s'intéresser à qui paraît regretter d'avoir vieilli et aussi de bien des manières cherche à se rajeunir ? Pourquoi lui accorder autorité et respect ? N'est-il pas normal de profiter au maximum de sa jeunesse, d'en éprouver toutes les possibilités, il sera toujours trop tôt pour subir les contraintes et les infirmités de la maturité. En s'opposant aux règles et conventions des adultes et en se soumettant, à l'extrême, aux modes de penser et d'agir que l'on attribue au parfait adolescent ou jeune, quelques-uns

(33) "... la jeunesse en tant que telle, est devenue un élément de l'économie. La constatation que les jeunes de quinze à vingt-quatre ans représentaient un pouvoir d'achat de 15 milliards de francs, a été à l'origine d'un réseau de production et de distribution spécialisé qui ne cesse de se développer en vue d'exploiter le marché. Le succès de cette entreprise est si évident que les observateurs considèrent que certains industriels et commerçants seraient les uniques responsables du lancement des "idoles" et donc à l'origine du "culte des vedettes" ainsi que du goût des jeunes pour certaines formes de chants et de danses".

J. JOUSSELIN, (244), p. 290.

(34) Y. CLOITRE a analysé le phénomène des "idoles" (223). Y. CLOITRE rappelle, dans l'étude du magazine SALUT LES COPAINS, (224), les tirages importants atteints : 1 069 250 exemplaires au mois de décembre 1964. (p. 122).

réussiront à joindre deux comportements apparemment contradictoires : le non-conformisme et le conformisme - refus systématique de tout ce qui relève du passé, cohésion totale sans jugement, avec tout ce qui paraît jeune !".(35)

Une impression très voisine de celle donnée par l'ouvrage de J. Duquesne se dégage de la lecture des enquêtes publiées dans l'ouvrage collectif DES MILLIONS DE JEUNES. (35)

Nous nous demandons si la quasi-impossibilité dans laquelle se trouvent ces chercheurs de nuancer leurs analyses ne vient pas des techniques employées. C'était évident dans une enquête de la Jeune Chambre économique que nous citons dans MODES DE PART. SOC., p. 191-2, note 146 : différenciation par sexes et différenciation professionnelle n'avaient pas été conservées pour l'analyse ... d'où un amalgame suscitant des résultats manifestement erronés.

De telles conclusions sont cependant loin d'être partagées par tous les chercheurs. Elles sont, en particulier, très éloignées de celles auxquelles parviennent les auteurs du LIVRE BLANC publié par le Ministère de la Jeunesse et des Sports.(37) Dans cet ouvrage les études sont faites par milieux sociaux, d'où la précision des résultats.

Les auteurs d'une enquête européenne effectuée en 1965, qui obtiennent, de même que nous-mêmes d'ailleurs, des résultats très différents de ceux des auteurs de l'ouvrage DES MILLIONS DE JEUNES, avancent une hypothèse psychologique qui mérite d'être signalée, même si elle ne s'applique que partiellement à la situation française : "Les années qui ont suivi la

- - - - - - - - - -

(35) J. JOUSSELIN, (244), p. 291.

(36) P. CAMBLAIN, P. CLERC et al. (220), t. 1.
(seul paru à notre connaissance)

(37) (253).

Seconde Guerre mondiale ont vu s'installer un certain scepticisme vis-à-vis de la jeunesse. Après la consommation massive d'idéal qui avait été faite, à travers toute l'Europe, (...) les générations qui ont suivi ont semblé singulièrement prosaïques à leurs aînés qui ne s'étaient pas encore rendu compte de leur condition aliénée. Tout ce qui avait servi de moteur, de raison d'être, de vivre et d'espérer n'agissait que faiblement sur les générations montantes. Une véritable moisson d'écrits est alors parue, particulièrement en Allemagne, accusant les jeunes d'être réalistes. Par ce mot, les aînés voulaient exprimer qu'à part le plaisir et l'argent les adolescents n'étaient sensibles à aucune valeur.

De telles accusations mériteraient à elles seules une recherche psycho-pathologique, car elles sont à ce point démenties par notre enquête, et par toutes les enquêtes objectives sur ce thème, qu'il est évident qu'elles sont provoquées par des mécanismes de défense du moi, tel le refoulement de peurs, de jalousies, d'hostilité, souvent inconscientes, à l'égard des jeunes. Pour certains adultes, les jeunes ne sont que le miroir qui leur renvoie leur propre image ; l'opinion qu'ils se font des adolescents dérive souvent, en effet, des réactions provoquées chez les jeunes par la façon bornée, despotique ou paternaliste et fréquemment hypocrite avec laquelle ils les traitent.

De telles accusations reposent aussi sur une conception singulièrement étriquée de l'idéal. C'est pour avoir confondu le culte du Héros, voire du Guerrier, avec le culte de l'idéal, que les adultes ont pu se montrer sévères pour leurs successeurs. En vérité toute notre enquête nous montre que la jeunesse a gardé intactes ses facultés d'enthousiasme pour l'idéal. Seulement, cet idéal s'est déplacé. Il est devenu beaucoup plus humain, plus authentique. Ses qualités sont beaucoup moins celles que la Légende des Siècles avait formée dans

Les différents pays européens que les qualités qui permettent à l'homme de vivre une existence humaine, au service des autres".(38)

D'autres éléments interviennent au cours des années 60, pour renforcer l'apparence d'apathie politique des jeunes. G. Lavau et R. Macridis expliquent cette attitude par "l'étalement dans le temps de la phase d'indétermination sociale" et par la complexité de plus en plus grande des apprentissages sociaux et culturels qui font que l'individu est maintenu dans un "statut d'étudiant prolongé".(39)

Pour R. Aron également : "la situation des étudiants devient de plus en plus anormale, marginale par rapport à tous les ordres sociaux. La prolongation de l'apprentissage d'un métier jusqu'à 23 ans et souvent au-delà pour des garçons et des filles qui ont atteint la maturité physiologique et humaine dès quatorze ans, comporte une sorte de contradiction entre la conscience que ces jeunes ont d'eux-mêmes et une situation qui, quoi que l'on fasse, demeure dans une large mesure une situations de dépendance, en marge des responsabilités de l'existence adulte. Ces garçons et ces filles sont condamnés à apprendre, à passer des examens (exercices à leurs yeux puérils). Situation à la rigueur supportable aussi longtemps qu'elle n'intéressait qu'un petit nombre, venu des classes privilégiées. Personne n'a pensé à l'avance les conséquences socio-biologiques des foules estudiantines, les foules de centaines de milliers de garçons et de filles parvenus à la maturité et continuant à vivre une existence d'enfant ou de demi-enfant".(40)

- - - - - - - - - -

(38) G. LUTTE, D. PIVETEAU, J. CARREL et S. SARTI, (250), p. 219-20.

(39) G. LAVAU et R.C. MACRIDIS, (246).

(40) R. ARON, (61), p. 53.
La deuxième phrase de cet extrait reprend une idée développée par KANT in CONJECTURES SUR LES DEBUTS DE L'HISTOIRE HUMAINE (1786), et placée par G. LERBET en exergue de LES LOISIRS DES JEUNES, (249).

En apparence donc, jeunes ouvriers et étudiants ne se réclament pas de milieux ou de classes différents, mais se caractérisent d'abord par un trait qui les unit, celui d'être "jeunes" dans une société qui les aliène par l'argent et l'usage qu'elle les incite à en faire, ainsi que par la situation de minorité civique dans laquelle elle les garde. En somme, une "Youth culture", opposée aux adultes, dans une opposition qui prend des formes propres à la culture française ; et tous ces jeunes sont prêts à s'unir contre la société, dans une révolte proche de celle des jeunes de nombreux pays.(41) En effet "très fréquemment, les crises des mouvements de jeunesse ou les manifestations de jeunes adultes, spontanées ou organisées, ont été interprêtées comme un conflit de générations. L'ampleur de certaines analyses, le rôle que plusieurs ont voulu donner aux oppositions ainsi manifestées ont paru prouver que la "lutte des générations" pourrait être le levain de prochaines révolutions, comme la lutte des classes l'a été des dernières".(42)

---

(41) "Eléments d'une bibliographie des Révoltes des Jeunes" (de juin 1918 à juin 1968), J. JOUSSELLIN, (245), p. 71-4.
Calendrier de la "Révolte française", ibid. p. 75-6.

(42) ibid. p. 80-1.

3. "MAI 68" TEST DE REALITE POUR LA "CLASSE DES JEUNES".

Le 13 mai 1968 (43) les manifestations et défilés de Paris et de province rassemblent étudiants, travailleurs et lycéens. Des étudiants iront vers les usines - dans lesquelles ils ne pourront souvent pas entrer, comme chez Renault- et des jeunes travailleurs iront dans les facultés et participeront à des travaux de Commissions, en particulier à la Sorbonne. Les jeunes ont "pris la parole".(44) Etudiants et jeunes travailleurs se sont découverts, et, dans un premier temps, ils se sont sentis solidaires derrière les étudiants qui

- - - - - - - - - -

(43) Pour M. DEVEZE qui étudie, en historien, L'HISTOIRE CONTEMPORAINE DE L'UNIVERSITE DE PEKIN A BERKELEY EN PASSANT PAR PARIS,

1) 1968 semble avoir également valeur d'incident critique : la première partie de son ouvrage, consacrée aux "transformations jusqu'à la crise de 1968", s'achève sur le chapitre "1968", qui est un chapitre-charnière, tandis que la deuxième partie porte en sous-titre (depuis 1968) ;

2) non seulement "l'année 1968 peut être prise comme un symbole : c'est celle du paroxysme" "des troubles dans les universités, d'un bout à l'autre du monde" mais "c'est alors en France que la révolte étudiante a eu le maximum d'efficacité, allant jusqu'à entraîner une crise du régime politique". (513), 77.

(44) Paraphrase du titre de l'ouvrage de M. de CERTEAU, LA PRISE DE PAROLE POUR UNE NOUVELLE CULTURE, (85).

Il n'est pas possible de donner ici - et ce n'est pas le lieu - une bibliographie exhaustive de tous les travaux, ni même uniquement de tous les livres consacrés aux "évènements de mai". Dès 1968, ces livres sont très nombreux, et LE MONDE du 25 janvier 1969 consacre de nombreuses colonnes à leur recension. Le service de documentation de ce quotidien nous a aimablement communiqué une bibliographie comportant 105 titres d'ouvrages parus en 1968, 1969 et 1970, consacrés à ces quelques semaines de mai 1968.

Outre ces ouvrages déjà mentionnés, nous ne rappellerons donc que quelques titres, choisis en fonction de la diversité des analyses :

- EPISTEMON : (233).
  Après un psychanalyste, deux sociologues : P.H. CHOMBART DE LAUWE, POUR L'UNIVERSITE, AVANT, PENDANT ET APRES MAI 1968. (506).

.../...

avaient déclenché le mouvement.(45)

L'union a été brève en effet, principalement dans les secteurs stratégiques,(46) comme dans la "forteresse ouvrière" où les travailleurs se sont désolidarisés des mots

- - - - - - - - - -

(44) - suite -

A. TOURAINE, LE MOUVEMENT DE MAI OU LE COMMUNISME UTOPIQUE, (206).

- Les acteurs les plus engagés institutionnellement, UNEF/SNESup : ILS ACCUSENT, (271).
- Un ouvrage collectif publié également au Seuil : COMBATS ETUDIANTS DANS LE MONDE, (225).
- Journalistes, hommes politiques : S. ZEGEL, LES IDEES DE MAI, (275).
- A. PHILIP, MAI 68 ET LA FOI DEMOCRATIQUE, (259).
- Et à chacun d'imaginer : "SI MAI AVAIT GAGNE ..." par F. BON et M.A. BURNIER, (216).

Une sélection est toujours arbitraire, et celle-là l'est tout particulièrement étant donné l'ampleur du choix possible.

(45) "Le mouvement de mai 68 une fois déclenché, la grande ambition des étudiants fut d'assumer le rôle d'avant-garde révolutionnaire, d'éveiller par des défilés, par des affrontements violents qui l'opposaient à l'appareil répressif de l'Etat, par la construction de barricades, par la guérilla urbaine, la conscience de classe du prolétariat qui nécessairement devait l'opposer au pouvoir. Le 13 mai l'entreprise semble toucher au but, la CGT appelle à une grève générale de vingt-quatre heures, Georges SEGUY, secrétaire général de la CGT, et Daniel COHN-BENDIT participent à un même défilé".

Henri ARVON, (62), p. 95-6.

(46) "Mais presque aussitôt après, l'union tant réclamée entre ouvriers et étudiants se relâche pour se rompre définitivement au rassemblement du stade Charléty où les orateurs gauchistes, condamnent vigoureusement l'action réformiste du Parti communiste et de la CGT. Dorénavant, les gauchistes, traités de "donneurs de conseils", se heurtent aux portes closes des usines ; ayant quitté les quartiers bourgeois où ils habitent et dont ils sont malgré tout les fils prodigues, pour haranguer les ouvriers dans les lointaines banlieues, ils ne récoltent qu'indifférence et, parfois, hostilité ouverte. L'utopie tourne au drame lorsque le 10 juin un jeune lycéen, Gilles TANTIN, parti pour Flins afin d'y rejoindre les ouvriers de l'usine Renault, se jette tout habillé dans la Seine pour échapper aux gendarmes et y périt noyé". ibid. p.96.

d'ordre étudiants.(47) En cela ils étaient fidèles aux mots d'ordre et consignes syndicales. La JOC, dont l'importance dans la jeunesse ouvrière est considérable, puisqu'on a pu calculer que sa clientèle est comparable à celle des trois principaux syndicats ouvriers réunis, (48) a également pris des positions montrant que sa réflexion se portait surtout sur la signification de ces évènements pour les jeunes du milieu populaire à l'école ou au travail, comme le montrent les numéros de l'époque de son mensuel "JEUNESSE OUVRIERE", ainsi que ses tracts et prises de positions publiques.

Très vite les jeunes travailleurs ont découvert que les situations et les préoccupations des différents acteurs ne sont pas identique : l'étudiant est dépendant certes, mais sa dépendance est momentanée, limitée dans le temps. Par ailleurs, les étudiants "venaient brandir les mots magiques de révolution, d'autogestion, de pouvoir ouvrier. On leur répondait augmentation de salaires, primes antigrèves, cadences, retraites. Le dialogue était impossible".(49)

Il l'était chez Renault. Nous nous sommes un peu étendue sur ce cas, parce qu'il semble exemplaire dans sa rigueur admirablement rendue par l'ouvrage de J. Fremontier. Mais le dialogue n'était pas plus facile dans d'autres entreprises !

---

(47) Extraits de dialogues entre deux ouvriers trotskistes et des étudiants; A. HALBEHER, secrétaire de la CGT-Renault, et des ouvriers et des étudiants. Les discussions entre ouvriers et étudiants sont extraites par J. FREMONTIER des bandes des enregistrements au magnétophone effectuées par le cinéaste F. CHARDEAUX lors du tournage du film "Trente-trois jours en mai" dans l'usine de Billancourt occupée par les ouvriers.

J. FREMONTIER, (308), p. 359-67.

(48) P. IDIART, (393), p. 51.

(49) J. FREMONTIER, (308), p. 359

Chez le travailleur, même en grève, persiste généralement le respect des "outils", de la machine, de l'usine qu'il faut préserver des déprédations. Dans quelle mesure les excès commis par les étudiants contre les bâtiments universitaires n'ont-ils pas profondément choqué les jeunes travailleurs ?

Finalement la solidarité ouvrière s'est montrée plus forte que la "solidarité étudiants-jeunes travailleurs" et les jeunes ouvriers sont sortis de l'aventure avec une conscience de classe renforcée :

"Pour des milliers d'ouvriers de chez Renault, mai-juin a marqué le début de la prise de conscience décisive : pour tous les jeunes, c'était la première "vraie" grève, pour la quasi-totalité du personnel, c'était la première occupation de l'usine".(50) Cette prise de conscience ne s'est pas produite que chez Renault, mais en fait, a été générale, sur l'ensemble du pays. Bien des ouvriers, jeunes et adultes, ont découvert la "lutte des classes" à cette occasion, et bien des étudiants, qui en connaissaient les théories, se sont trouvés affrontés à ses conditions concrètes dans leur complexité.

Il ne faudrait cependant pas simplifier la réalité en imaginant que tous les étudiants qui cherchaient à préparer l'avenir en travaillant dans des Commissions,(51) par exemple, avaient des vues et des préoccupations identiques. Mais les étudiants d'origine ouvrière, militants ou non, et plus encore les militants que les autres, étaient désireux de voir la "Révolution" aboutir à une évolution concrète de la société.

---

(50) J. FREMONTIER, (308), p. 342.

(51) Les travaux de ces Commissions ont fait l'objet de rapports remis au Ministère de l'Education Nationale. Une analyse de ces rapports serait riche d'enseignements de plusieurs ordres.

La pratique de l'observation participante nous conduit à avancer que parmi les transformations pédagogiques souhaitées, les étudiants d'origine ouvrière se préoccupaient de celles qui pourraient faciliter les études des jeunes, encore peu nombreux en Faculté, issus du milieu populaire (52) et subissant un handicap culturel familial source de profondes différences entre étudiants.

Le problème des débouchés était également préoccupant pour tous les étudiants en 1968 - et il continue de l'être - mais encore plus pour ceux d'origine ouvrière. "Surtout dans les facultés des lettres, mais aussi, jusqu'à un certain point dans les facultés des sciences, l'enseignement se réclamait de la culture générale ou de la science pure ou théorique. L'enseignement donné dans la plupart des disciplines classiques tendait à la formation d'enseignants. Les étudiants qui sortaient de la faculté des lettres avec une licence d'histoire, de sociologie ou de psychologie, ne possédaient pas une formation qui les qualifiait immédiatement pour un métier défini. Au fur et à mesure qu'augmentait le nombre des étudiants, s'aggravait l'angoisse du manque des débouchés. L'université recevait de plus en plus d'étudiants tout en

- - - - - - - - - - -

(52) Ce handicap culturel des jeunes issus du milieu populaire a fait l'objet de nombreuses études. Rappelons les travaux de P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, en particulier, (217), (501).

M. LE THANH KHOI a fait une excellente analyse économique de L'INDUSTRIE DE L'ENSEIGNEMENT, (546).

Voir également : P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395).
R. GOLDSTEIN, (379), (384).

refusant de songer aux emplois qu'ils pourraient trouver".(53)

Dans certaines facultés, les travaux de la Commission des Débouchés, créée en 1968 pour tenter d'apporter des solutions aux situations inégales, ont incité à créer de nouvelles filières dès l'année universitaire suivante.

Donc, même au moment où la communion a été la plus intense entre étudiants et travailleurs, les préoccupations d'avenir n'ont pas perdu leur poids, et la recherche de solutions à des situations objectivement défavorisées à été effectuée, par beaucoup d'étudiants, en assumant leur appartenance à la classe ouvrière, librement choisie alors.

---

(53) R. ARON, (61), p. 55.

Voir également "Annexe statistique" : I "données générales en 1962" et II "les caractéristiques du chômage des jeunes en 1967". R. GOLDSTEIN, (284), (381).

Antérieurement à notre étude sur LE CHOMAGE DES JEUNES, (381), nous avions alerté un collaborateur du Commissaire général au Plan (M. GRIMONPREZ), de la menace d'aggravation de ce chômage juvénile, que l'analyse du recensement général de la population de 1962, et de l'enquête nationale menée la même année avec P. IDIART, en collaboration avec la JOC, révèlait et permettait d'évaluer par départements.

CONCLUSION DU DEUXIEME CHAPITRE

La classe ouvrière ne constitue plus, dans l'ensemble, le prolétariat de la société française. Sa composition a changé, et ses franges comprennent des catégories de plus en plus disparates, dont les revendications catégorielles sont bien distinctes. Néanmoins, si des techniciens et des cadres se rattachent aux grandes centrales syndicales ouvrières, ce sont cependant les ouvriers, les employés, les personnels de service et quelques catégories subalternes de cadres moyens et de techniciens qui constituent les "personnels d'exécution" composant le "milieu populaire urbain".

L'appartenance à celui-là se définit, non seulement par la place occupée dans la hiérarchie professionnelle, mais aussi, de l'extérieur, par la connaissance subjective qu'en a l'Autre : la communication, difficile avec lui, est spontanée au sein du milieu dont les membres participent à une même culture.

Plus hétérogène que la classe ouvrière traditionnelle, le milieu populaire en est l'héritier, par sa situation encore marginale dans la société globale et par sa potentialité dynamique incarnée par ses militants qui, en étant sa "conscience vivante", assurent sa permanence consciente comme "classe sociale".

Ainsi la solidarité ouvrière s'est avérée plus forte que la solidarité étudiants-jeunes travailleurs en mai 1968, et les jeunes ouvriers sont sortis de la crise qui a servi de "révélateur" avec une conscience de classe renforcée, ou avec une prise de conscience de classe qui s'est faite à ce moment-là et s'est manifestée au cours des années suivantes, soit dans

les entreprises ou les différents cadres de vie (comités de soldats, U.N.C.A.L. ...), soit dans l'évolution des prises de position de mouvements structurés comme la JOC. Celle-ci, par exemple, a été, en 1968, surtout "éducative" selon sa tradition, alors que, au cours de ces dernières années, on a assisté à une nette évolution qui s'est traduite par des prises de position nettement "politiques".(54) Cette évolution, importante étant donné les principes traditionnels de neutralité

- - - - - - - - - -

(54) Il est certain que, sans vouloir entrer dans le champ historique, il peut sembler intéressant de comparer le mode de relation entre jeunes travailleurs et syndicats ouvriers en 1968 à ce qu'il a été en 1936 : les actions des jeunes n'avaient pas été particulièrement bien accueillies alors, et les militants jocistes, porte-paroles de leurs camarades de travail, avaient le plus grand mal à faire admettre des revendications spécifiquement "jeunes". L'oeuvre romancée de M. VAN DER MEERSCH, PECHEURS D'HOMMES, en particulier, apporte l'écho de ces conflits et de ces incompréhensions, (426)

Si nous effectuons, parallèlement, une autre comparaison, nous constatons, et cela peut sembler paradoxal, que la jeunesse agricole, structurée par le Centre National des Jeunes Agriculteurs (C.N.J.A.), a fait une percée dans le syndicalisme agricole à partir de 1963 principalement, dans un milieu apparemment plus conservateur que le milieu ouvrier. (Remarquons que la JAC - jeunesse agricole chrétienne - créée peu après la JOC - 1927 en France - n'avait pas joué un rôle similaire à celui de la JOC, pour le milieu agricole, à la suite d'options différentes).

Ces contradictions apparentes se résolvent si on replace la relation entre adultes d'une classe ou d'un milieu avec "ses"jeunes, dans la mentalité et la situation de la société globale au moment envisagé. Il semble alors que :

1) en 1936, comme pendant les années qui ont précédé les évènements de mai, la JOC, la première fois, et la jeunesse agricole, animée par le C.N.J.A., la seconde fois, se sont donnés à eux-mêmes le droit de défendre la fraction de la jeunesse dont ils se voulaient les défenseurs, dans la société globale, comme à l'intérieur de la classe ou du milieu (contre ses leaders éventuellement).

2) Les réactions des adultes - ouvriers et paysans - ont été différentes, presqu'opposées, d'une part parce que la classe ouvrière était structurée syndicalement et politiquement en 1936, tandis que le milieu paysan l'était peu, au sein de la F.N.S.E.A. (Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles) qui était surtout un regroupement d'associations corporatistes, mais surtout, d'autre part, parce que la position de la jeunesse dans la société française avait changé en 30 ans : que des jeunes "prennent la parole",

.../...

politique de la J.O.C., s'inscrit d'une part dans l'évolution récente de l'attitude des différentes catégories de jeunes, d'autre part dans le courant d'évolution de partis politiques de gauche et de syndicats ouvriers comme la CFDT qui, à son tour, parle d'autogestion, les uns et les autres revendiquant le droit à l'imagination et aux constructions actuellement utopiques, mais porteuses d'idéal et riches d'avenir. Cette évolution est également parallèle à celle d'une fraction du catholicisme français, composée d'intellectuels et d'ouvriers principalement, qui s'est rapprochée des partis de gauche et d'extrême-gauche au point de passer de "l'unité pour des actions concrètes limitées" tolérée par la hiérarchie catholique, à des cas assez nombreux d'adhésion au parti communiste, par exemple.

- - - - - - - - - -

(54) - suite -

affirment avoir des problèmes spécifiques de jeunes à résoudre, dans leur travail même, était incompréhensible, quasiment un scandale en 1936, mais cela tendait à ne plus l'être du tout dans les années préparant 1968.

En 1911, déjà, l'Angleterre, l'Irlande et l'Ecosse ont connu un "été chaud" à la suite de la "grève des écoliers" qui, partie de 13 garçons d'une école catholique de Hull, s'est répandue dans 62 villes : mouvements de grèves importants des enfants, piquets de grève, manifestations, meetings, "fête de la liberté", chansons, etc ... Les buts étaient précis : obtenir des salaires plus élevés, de meilleures conditions de travail, que le travail soit interdit avant l'âge de 14 ans, que les cours soient moins longs ...

Mais les jeunes n'ont rencontré de sympathie, ni des enseignants, ni des ouvriers. Et les "manques", pour 1911, dans les collections de journaux locaux, ne traduisent-ils pas le rejet social et la volonté collective d'oubli d'évènements a-normaux ? D. RANCIERE, (581).

De plus, même parmi les étudiants, les réactions ont varié en 1968 avec l'origine familiale. La crainte de l'avenir et l'anxiété quant à leur propre devenir professionnel, plus forte chez les jeunes du milieu populaire, s'exprimaient dans leur souci de modifier pratiquement les conditions d'études, les filières et les modalités de contrôle des connaissances, et les amenaient à travailler dans des Commissions où ils présentaient des revendications concrètes parallèles, en somme, à celles des jeunes travailleurs dans leurs usines. Beaucoup ont partagé la désapprobation de ceux-ci à l'égard des actes de vandalisme. Pour eux la Révolution devait aboutir à une évolution de la société par la transformation de ses structures, dont celles de l'Université.

Malgré les études entreprises, malgré la promotion professionnelle probable, même si elle est limitée, les étudiants d'origine ouvrière se sentent encore partiellement étrangers dans les universités où ils sont très minoritaires, et encore proches de leur milieu familial d'origine, même si leur situation nouvelle risque de devenir, pour certains, source de tensions, en les mettant en porte-à-faux entre deux milieux, qui manifestent les caractères de classes antagonistes.

La jeunesse d'origine ouvrière, bien que plus "jeune" parfois dans ses revendications, participe cependant pleinement et en priorité, aux traditions, aux frustrations, au combat ouvrier et elle constitue un élément important et dynamique dans la société française, cette société qui vit actuellement de profondes modifications économiques et sociales qui seront peut-être à l'origine d'une réelle mutation.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

UNE JEUNESSE HERITIERE DE LA CLASSE OUVRIERE

Numériquement la jeunesse d'origine ouvrière est importante dans la population française, et *a fortiori* dans l'ensemble de la jeunesse.

Ceux qui sont au travail, occupent, pour plus des trois-quarts d'entr'eux, des emplois d'exécutants, représentant, à 20-24 ans, la moitié de leur groupe d'âge.

Les jeunes d'origine ouvrière sont plus nombreux à bénéficier d'une instruction plus longue que dix ans plus tôt, même s'ils sont encore sous-représentés dans l'enseignement supérieur.

Mais, lorsque, au-delà des apparences, on étudie la répartition par disciplines et les conditions de vie et d'études de ces étudiants, on constate que les choix, possibles, ou imaginés possibles, et favorables à une bonne insertion professionnelle ultérieure, n'ont pas changé.

La jeunesse ouvrière, sur-représentée au travail et sous-représentée dans les voies nobles de l'université, est objectivement marginale dans la société globale.

On pouvait se demander si cette aliénation lui était perceptible, si elle paraissait un phénomène collectif subi par une catégorie sociale consciente de sa spécificité, ou si elle n'était vécue par chacun que comme un problème individuel.

La crise de "mai 68" a servi de révélateur pour la société, et, par voie de conséquence, de critère validant pour notre recherche. Elle a montré qu'au-delà des alliances superficielles et momentanées entre jeunes de différentes classes

sociales - alliances favorisées par une publicité importante faite à la théorie selon laquelle il n'y avait plus "qu'une seule jeunesse"- l'appartenance à la classe ouvrière était prépondérante pour les jeunes qui en étaient issus, qu'ils soient travailleurs ou étudiants.

DEUXIÈME PARTIE

AUTRES TEMPS,

AUTRES FORMES D'ALIÉNATION ?

INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE

La jeunesse ouvrière, héritière de la classe ouvrière, est toujours défavorisée en ce qui concerne les possibilités professionnelles et universitaires.

Néanmoins la société française du troisième quart du XXème siècle a beaucoup évolué, ne serait-ce que depuis la dernière guerre mondiale.

Il est donc utile de rechercher, d'une part, les caractéristiques principales de la société globale, et d'analyser, d'autre part, le fonctionnement des principaux modes d'apprentissages sociaux avec leurs conséquences sur les modes d'insertion des jeunes d'origine ouvrière : apprentissages dans les domaines culturels, économiques et sociaux.

CHAPITRE I

LA SOCIETE FRANÇAISE DU TROISIÈME QUART DU XXÈME SIÈCLE

1. LE CONTEXTE GENERAL.

La jeunesse d'origine ouvrière est caractérisée par sa double appartenance, à un groupe d'âge (1), d'une part, et à une catégorie sociale, d'autre part, qui l'un et l'autre, sont écartés des responsabilités et de la participation au pouvoir, sous ses différentes formes.

- - - - - - - - - -

(1) La notion de "groupe d'âge" nous paraît préférable à celle de "classe d'âge". On ne saurait parler d'une "nature de la jeunesse", comme le montrent C. CAMILLERI et C. TAPIA, dans les "conclusions générales" de leur étude JEUNESSE FRANCAISE ET GROUPES SOCIAUX APRES 1968, (221).

Pour ces auteurs, comme pour nous, les différences liées à l'influence du milieu social familial sont plus importantes que les aspirations communes.

Et, remarque J. JOUSSELIN, "A la limite, la jeunesse est devenue un mythe !" "Fortifié du fait que la jeunesse, en tant que telle, est devenue un élément de l'économie", ((244), p. 290), dans le domaine de la presse comme dans celui des autres secteurs commerciaux, analyse E. SULLEROT : "... la presse du secteur commercial (...) n'a pas été faite dans l'intérêt des jeunes, mais parce qu'elle pouvait en vivre.

Elle a remplacé la conscience de classe économique sur laquelle on avait vécu pendant un siècle, par la conscience de classe d'âge. C'est malheureusement une conscience sans dialectique car la roue tourne, et l'on finit par cesser d'être jeune. Pour tous les journaux de jeunes, et du propre aveu des responsables, le renouvellement des lecteurs est de 25 % par an. Il est curieux de parler de classe puisque 25 % de ses représentants la quittent chaque année, pour entrer dans une nouvelle classe, qu'ils n'ont eu ni à combattre, ni à contester.

Le mouvement est inéluctable. Imaginons une classe ouvrière sur un tapis roulant dont l'extrêmité conduirait au patronat. Cette ruine de la dialectique montre assez le caractère artificiel de la notion de classe d'âge". (270), 57.

Certes, des journaux, des émissions de radio, de télévision, s'adressent en principe à *tous* les jeunes. Il est vrai également que des modifications du statut social (âge de la majorité, lois concernant la contraception, etc.) corollaires d'une évolution de la société globale, concernent également toute la jeunesse. Mais le rapprochement et les similitudes s'arrêtent au fait brut. Si on entre dans le détail des applications, de l'information, des significations, on voit très vite apparaître des divergences, ou tout au moins des différences, comme il s'en produit dès l'école, "communale" pourtant : "Mais le milieu social exerce des effets plus subtils. Il conditionne les connaissances, les attitudes et les comportements (...) par l'information qu'il diffuse, les habitudes, les goûts, le savoir-faire qu'il donne, les orientations auxquelles il prédispose. Il prépare à la réussite scolaire particulièrement dans les disciplines qui demandent toute une tradition culturelle".(2)

Des différences de rythmes d'évolution peuvent donner une apparence de raison aux tenants de théories de disparition des classes sociales à partir de la possession généralisée de biens matériels. Mais cette généralisation, partielle et sélective, est inexacte, comme le démontrait V. Giscard d'Estaing lors des Rencontres internationales du Ministère de l'Economie et des Finances qui se sont déroulées à l'UNESCO du 20 au 22 juin 1972 :

"Si nous raisonnons en termes de biens durables, il y a une suppression quasi-totale des disparités concernant la possession ou la non-possession : en 1957, 6 ouvriers sur 100 avaient une télévision, 12 avaient un réfrigérateur, 24 avaient une automobile. En 1970, les 6 étaient devenus 72, les 12

---

(2) LE THANH KHOI, (546), p. 86.

sont devenus 84, les 24 sont devenus 64 et ils ont rattrapé l'avance prise par les cadres ou autres personnes plus fortunées".

Mais "En termes de loisirs et surtout de vacances, les chiffres sont très révélateurs des disparités qui subsistent. En 1970, le taux de départs en vacances était de :

- 18,2 % chez les exploitants et salariés agricoles
- 26,2 % chez les inactifs
- 43,5 % chez les ouvriers
- 44,2 % chez les personnels de service
- 47,7 % chez les patrons de l'industrie et du commerce
- 58,7 % chez les employés
- 75,0 % chez les cadres moyens
- 85,8 % chez les cadres supérieurs.

On voit apparaître ici un phénomène très général : les disparités se réduisent sur les "produits de base" : alimentation, réfrigérateurs, automobiles, mais en même temps d'autres produits viennent sur le marché, comme les loisirs auxquels accèdent d'abord les catégories les plus fortunées, ce qui entraîne la formation de nouvelles disparités, d'autant plus amples que le bien est apparu plus récemment sur le marché. (...)

Le mouvement général de scolarisation a touché toutes les couches de la population. Le siècle dernier a vu l'avènement de l'enseignement primaire. L'après-guerre a vu le développement de l'enseignement secondaire.

En 1954, moins de la moitié des jeunes de 16 à 18 ans étaient scolarisés :

- 6 % dans les familles de salariés agricoles
- 16 % dans les familles d'ouvriers

- 35 % dans les familles d'employés
- 59 % dans les familles de cadres supérieurs.

En 1968, ces proportions ont été très fortement augmentées et la fourchette 6 % - 59 % a été déplacée vers une plage allant de 30 % à 90 % : progrès très sensible mais, là encore, progrès par translation où les écarts demeurent importants.

L'enseignement supérieur reflète des phénomènes analogues : en 1966-1967, 5 % seulement des étudiants étaient fils d'ouvriers, à comparer à 14 % de fils d'employés, 17 % de fils de commerçants, 30 % de fils de cadres moyens et 57 % de fils de cadres supérieurs.

L'ascension vers l'éducation, très générale, reste visiblement liée à l'ascension sociale".(3)

L'enseignement n'est donc pas une panacée universelle, puisqu'on constate, en particulier dans les pays industrialisés, que la culture du milieu familial dans lequel baigne l'enfant, joue déjà un rôle de pré-sélection, (4) d'où les

---

(3) Valéry GISCARD D'ESTAING, (114), (115), p. 431-3.

(4) Pour R. BOUDON "le processus générateur des inégalités sociales devant l'enseignement peut finalement être décrit diachroniquement par le schéma suivant :

1. l'héritage culturel a pour effet que, à une certaine étape du cursus scolaire, la valeur scolaire tend en moyenne à décroître avec le status social de la famille ; de même le retard tend à être plus fréquent à mesure que le status social est plus bas.

2. Ensuite la position sociale affecte les paramètres du processus de décision et contribue à accentuer les inégalités". (76), p. 70.

Mais pour cet auteur "l'origine principale des inégalités devant l'enseignement (et surtout l'enseignement supérieur) réside (...) dans la DIFFERENCIATION DES CHAMPS DE DECISION EN FONCTION DE LA POSITION SOCIALE plutôt que dans les inégalités culturelles, (...) parce que "l'action de la position sociale est, non pas unique, mais répétitive". Analyse appuyée, en particulier, sur les enquêtes d'A. GIRARD dont nous avons fait état également, ainsi que sur les études de N. BISSERET et M. ROSENBERG qui portent sur des cohortes d'étudiants. (ibid. p. 117).

efforts pour socialiser l'enfant, et combler ses lacunes culturelles - lacunes par rapport à la culture dominante d'une société donnée - dès les toutes premières années de sa vie, par le biais des écoles maternelles, des jardins d'enfants et de conseillères pour les jeunes mères.

La "réforme Haby", votée en juin 1975 et applicable en septembre 1977, continuera-t-elle cet effort ? Modifiera-t-elle la situation actuelle selon laquelle "La mobilité verticale dépend de facteurs économiques et culturels liés. Pour s'élever dans la hiérarchie économique, une éducation générale et une formation technique sont de plus en plus nécessaires. Malgré des efforts déjà appréciables, les classes aisées et les riches font bénéficier leurs enfants d'un traitement préférentiel, en matière d'instruction et d'éducation".(5)

Pour F. Perroux, "nos économies et nos régimes sociaux se proposent beaucoup *d'objectifs* ; ils manquent de *finalité*." (6) Cette affirmation est accentuée et précisée par Ch.Piaget (responsable du syndicat CFDT de Lip) et M. Destrée (cristalleries Saint-Lambert) lorsqu'ils affirment, au cours d'un Colloque sur "les Lip en Europe", que nous vivons dans une société où il n'y a pas de consensus sur une finalité commune, mais lutte de classes.(7)

- - - - - - - - - -

(5) François PERROUX, (171), p. 1562-3.

(6) ibid. p. 1562.

(7) Colloque sur "les Lip en Europe" organisé à Paris pendant la première quinzaine de mai 1975 par INTERSOCIAL, bulletin international de la revue LIAISONS SOCIALES. (325)

Trois séries de faits rendant compte de la situation actuelle :

a) L'expansion économique de près d'un quart de siècle, génératrice de bien-être et d'euphorie, et qui semblait devoir être indéfinie. Son arrêt brutal qui s'est produit en 1974 ne semblait guère avoir été prévu, ou pressenti, (si ce n'est peut-être par les experts du Club de Rome): "Tout bien pesé, l'extraordinaire développement que la France, et bien d'autres pays, ont connu depuis la dernière guerre ne semble cependant pas devoir se ralentir sensiblement avant pas mal d'années".(8)

Plus précis encore sont les experts de l'OCDE : "Après avoir enregistré une décennie de croissance sans précédent (50 à 60 % de croissance en termes réels dans l'ensemble de la zone OCDE pour la période 1961-1970), l'OCDE prévoit que, *à condition que soient appliquées les politiques idéquates*, le mouvement devrait aller en s'amplifiant dans la décennie qui vient et permettre une croissance en termes réels de PNB de 60 à 70 % pour l'ensemble de la zone OCDE, soit d'ici à 1980 le doublement du revenu moyen par habitant de 1960".(9) Et, pour ces experts, la croissance ne devrait diminuer que très progressivement.(10)

- - - - - - - - -

(8) J.J. CARRE, P. DUBOIS, E. MALINVAUD, (78), p. 623.

(9) ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE), (163), p. 27.

(10) "Sous bien des aspects, les sociétés développées approchent d'un état que l'on pourrait décrire comme voisin de la saturation, en ce sens que les choses ne peuvent plus continuer à croître beaucoup plus longtemps dans certaines directions sans se heurter à des limites tout-à-fait fondamentales. On constate des signes de saturation dans la population totale, la pollution du milieu environnant, la taille des agglomérations urbaines, la circulation, la surcharge d'informations pesant sur l'individu, même dans l'enseignement supérieur et, aux yeux de certains, dans la production de connaissances nouvelles. Cela ne veut pas dire que la croissance s'arrêtera d'ici dix ans, ni même que l'on peut aujourd'hui prévoir dans chaque cas la durée limite du processus de croissance ; cela signifie simplement qu'un déclin des taux de croissance est prévisible d'ici la fin de la durée de vie des hommes actuellement existants.

.../...

Les évènements ont démenti ces supputations.

Pendant la période de croissance, les fruits de l'expansion n'ont pas profité à tout le monde dans la "société bloquée" française.(11) Il existe des disparités entre groupe sociaux. L. Stoléru estimait, en février 1975, qu'il y avait 15 % de "pauvres" en France, ces pauvres étant des personnes dont le revenu était équivalent au 1/3 du revenu moyen français.(12)

Ces écarts sont de plus en plus ressentis comme injustes, puisque, théoriquement, dans un souci de justice sociale qui paraît nouveau (13) et lié à l'accroissement du

- - - - - - - - - -

(10) - suite -

Dans une société qui depuis trois cents ans s'est habituée à voir croître à peu près tous ses aspects, c'est là quelque chose de tout-à-fait nouveau qui réclamera des efforts d'adaptation considérables. Mais la perception générale d'une telle saturation n'aura lieu que de manière très progressive". ibid. p. 22.

(11) Maurice PARODI, (167), chapitre 12 : De la société bloquée.
Voir également les travaux de M. CROZIER.

(12) Lionel STOLERU. TF I. Emission "Questionnaire" de J.L. SERVAN-SCHREIBER du 9 février 1975.
Lionel STOLERU, (199), 320 p.

(13) "Je suis frappé de voir combien l'idée de justice économique est récente : Cicéron considérait que "la justice est absolument nulle si elle n'est pas dans la nature". Montesquieu commençait à observer que "l'esprit de commerce produit dans les hommes un sentiment de justice exacte". Jean Jaurès introduisait en 1901 l'idée qu'il n'y a pas d'une part un monde économique et d'autre part un monde de justice - idée reprise avec force de nos jours - notamment par J. FOURASTIE qui, en 1949, notait que "l'homme doit faire l'effort de comprendre que le social, le juridique et le politique sont subordonnés à l'économique".

Or, on comprend mieux ce concept à partir du moment où on le saisit dans sa perspective historique : la justice de 1972 n'est pas celle de 1912, ni celle de 2022.

Tout d'abord, elle est moins "égocentrique" que par le passé ; la justice, pendant longtemps, c'était pour l'individu : avoir de quoi se nourrir, avoir où se loger. La justice, aujourd'hui, est beaucoup plus relative, tournée à la comparaison entre son voisin et soi".
Valéry GISCARD d'ESTAING, (114), p. 434-5.

rythme de croissance (14), cette croissance devrait pouvoir bénéficier à tous.

Mais "Tout notre drame ne vient-il pas de ce que les exigences de la justice croissent plus vite que les résultats du progrès économique ? Dès lors, la paix sociale n'exige-t-elle pas une modération de la croissance ?"(15)

On peut, certes, aboutir à cette conclusion négative et aux résultats incertains, ou considérer que la croissance, qui ne peut plus être une fin en soi de par l'évolution de la conscience collective, peut avoir ses fruits utilisés différemment :

"Le 21 mai 1970, à l'issue de sa réunion au niveau ministériel, le Conseil de l'OCDE a publié un communiqué contenant le paragraphe suivant :

> "Les Ministres ont insisté sur le fait que la croissance n'est pas une fin en elle-même, mais plutôt un moyen de créer des conditions de vie meilleures. Il importe de prêter davantage attention à ses aspects qualitatifs et de définir les politiques à suivre à l'égard des grandes options économiques et sociales qu'implique l'allocation de ressources croissantes. Les Ministres ont souligné que l'une des tâches importantes de l'OCDE sera d'aider les gouvernements à atteindre ces objectifs".(16)

---

(14) "Ce qui est frappant, (...), c'est que l'idée de justice sociale dépend du rythme de croissance : un état social qui paraîtrait juste en économie stagnante devient inacceptable en économie de croissance." ibid. p. 439-40.

(15) ibid. p. 440.

(16) OCDE, (163), p. 27.

Ces intentions - "créer des conditions de vie meilleures", "prêter davantage attention aux aspects qualitatifs de la croissance" - ont été suffisamment reconnues par la société française pour donner lieu à un certain nombre d'initiatives, de prises de positions, qui, même si elles ne se sont pas toujours matérialisées dans des résultats concrets, montrent qu'elles répondent à une préoccupation générale. On peut citer, en particulier :

- le désir de réformer les relations dans l'entreprise par la participation, manifesté par le général de Gaulle ;
- la théorie de la Nouvelle Société, élaborée par J. Chaban-Delmas et J. Delors entre 1969 et 1972 ;
- celle de "Société libérale avancée", développée par V. Giscard d'Estaing ;
- la création d'un Institut scientifique sur le "bien-être" par Ph. d'Iribarne pour qui "bien-être" et "bonheur" sont synonymes.(17)

Ph. d'Iribarne justifie ainsi son entreprise : "Si la politique ne doit pas dicter à chacun quel sera son bonheur, elle peut tendre à lever les obstacles qui l'empêchent de trouver ce qu'il cherche".(18)

Ainsi, le bonheur, phénomène subjectif individuel choisi dans une gamme offerte par une culture donnée à un

---

(17) "En fait, dire qu'ils aspirent au bonheur est une manière particulière de désigner, en utilisant un certain vocabulaire, le fait que les hommes cherchent "quelque chose" qu'ils perçoivent mal (...). Le terme de bonheur n'a pas grande importance, et tout terme assez général pour désigner de manière large les aspirations humaines conviendrait. On pourrait tout autant parler de qualité de la vie, ou de bien-être, en prenant le terme au pied de la lettre, dans le sens de qualité de l'être, et non dans le sens dégénéré qu'on lui donne souvent".

Ph. d'IRIBARNE, (138), p. 15.

(18) ibid. p. 8.

moment donné (19), est tributaire de l'économique et du politique, au moins partiellement : en effet, ces facteurs peuvent créer des conditions le favorisant ou le rendant possible - au-delà d'un seuil variable - mais le bonheur, ou le "bien-être" - ne dépendent pas uniquement de conditions matérielles.

b) L'internationalisation de l'information, produite par l'ouverture des frontières matérielles et spirituelles, que le développement des voyages - professionnels et de loisirs - et des "mass media", a effectué.

La télévision, plus encore que la radio et la presse, montre des évènements qui sont en train de se dérouler à des milliers de kilomètres ; elle les commente, et le téléspectateur a presque l'impression d'être sur place. Ne dit-on pas même, parfois, que tel ou tel évènement a été mieux suivi dans son ensemble à la télévision de par le jeu des diverses caméras, que par ceux qui y assistaient ?

Mais cette information, massive, multiforme, changeante, superficielle même lorsque c'est le "scoop" qui compte, comparable au survol de villes ou de pays qui est le lot de nombreux voyages organisés, donne-t-elle une formation solide, augmente-t-elle les connaissances, permet-elle des comparaisons enrichissantes ?

F. Perroux en doute : "Le trait le plus frappant des sociétés occidentales du second XXème siècle est qu'elles informent beaucoup leurs membres, sans les former. Information foisonnante et formation quasi nulle. Ces sociétés, qui reçoivent plus d'informations variées qu'aucune de leurs devancières, sont plus hésitantes sur leur raison d'être ; elles peuvent difficilement communiquer aux membres qui les composent

(19) Jean CAZENEUVE, (82).

un sens de leur fonctionnement qui soit intelligible à tous ; les croyances sont usées au point que l'information diffusée risque, soit de servir une cohésion imposée unilatéralement par les pouvoirs, soit de mettre en péril ce qui reste de la cohérence des communautés traditionnelles.

Plus précisément, les pouvoirs concentrés qui s'exercent sur les moyens d'information sont entre eux contradictoires ; ils reflètent finalement, en tous cas, une hiérarchie de pouvoirs marchands et financiers que la diffusion de l'information consolide sans les justifier, ou même permet de contester.

Puis, les techniques de l'information, tout en brassant et uniformisant leurs publics, leur font prendre conscience des oppositions et des conflits sociaux dans une société divisée.

Les techniques de l'information ne sont donc pas collectives au sens trivial où l'on dirait qu'elles concernent des groupes étendus ; elles sont un phénomène collectif comme nous l'entendons : elles déclenchent une dialectique où l'émergence des masses, la concentration des pouvoirs et l'exigence de nouveaux circuits de créativité se contrarient et s'appellent". (20)

On peut cependant penser que l'uniformisation des publics reste partielle et la dialectique sociale provoquée par les techniques contemporaines de l'information embryonnaire, dans la mesure où le milieu populaire, de par sa formation et par sa langue, ne participe pas pleinement à la culture de la société globale dont le fond, bien souvent, et l'expression, très généralement, lui sont étrangers.

---

(20) François PERROUX, (50), t. II, p. 138-9.

"La culture apporte à l'homme le moyen de s'adapter aux complexités du monde" écrit Herskovits.(21) C'est exact, mais insuffisant, car la culture, et surtout ses manifestations dans les formes jugées "bonnes" par les milieux dominants de la société, a pris le relais discriminant de l'argent pour l'accès au pouvoir et à ses responsabilités.

Or R. Kaes résumait ainsi, il y a plus de dix ans, il est vrai, le comportement et les attitudes des ouvriers français adultes à l'égard de la culture :

"I - Parmi l'ensemble des activités hors travail des sujets (et à l'exclusion des activités biologiquement incompressibles), les activités de préoccupation occupent la place la plus importante. Les activités de détente et d'évasion occupent la seconde place. Les activités d'information et de formation sont faiblement et rarement pratiquées.

2 - Parmi les activités considérées par les ouvriers comme les plus épanouissantes pour eux, les activités de détente et de repos sont parmi les plus recherchées. Cependant la lecture est privilégiée : l'analyse du contenu de celle-ci fait apparaître que les lectures d'information et de formation sont fortement liées aux lectures de distraction.

3 - L'utilisation à des fins culturelles du cinéma, de la radio et de la télévision se fait surtout par le truchement du jeu et de l'anecdote.

D'une manière générale, les ouvriers choisissent plutôt des activités du jeu à contenu culturel (jeux radiodiffusés, variétés, anecdotes historiques, informations-flash), que des activités culturelles impliquant effort de recherche et ascèse personnelle.

- - - - - - - - - -

(21) cité par René KAES, (321), p. 16.

4 - La participation des ouvriers aux circuits traditionnels de distribution de la culture : bibliothèques, théâtre, concerts, conférences, musées, est très faible.

5 - Peu de tentatives sont effectuées par les ouvriers pour connaître des questions sortant du cadre de leur vie quotidienne : travail, préoccupation, détente.

6 - Parmi les plans où s'expriment les intérêts des ouvriers, le travail, le métier et la technique occupent une place privilégiée, essentiellement dans les lectures et les émissions télévisées.

7 - D'une façon générale, la curiosité des ouvriers est orientée vers des intérêts immédiats relatifs au travail, aux salaires, à la détente physique, à la technique professionnelle. C'est par ces plans d'intérêt qui s'imposent à leur conscience que les ouvriers attendent une information culturelle.

8 - Appliquée à la connaissance du passé, leur curiosité est le plus souvent séduite par le romanesque lointain ; elle les prépare mal à trouver dans l'histoire ce qui leur permettrait de comprendre et situer leurs besoins immédiats. Elle ne favorise pas une prise de conscience (par le recul dans l'appréciation des évènements) ; la conscience de la durée ou de la causalité historique semble ou très faiblement éveillée, ou très simplifiée.

9 - Les ouvriers manifestent à l'égard des activités de culture des attitudes peu créatrices de solutions adaptées aux besoins qu'il expriment ; ils sont surtout consommateurs de produits culturels ; les difficultés qu'ils perçoivent concernant davantage les conditions de la consommation (temps, finances, disponibilité mentale) que les conditions de la création (orientation culturelle, choix des programmes et production des oeuvres, compréhension et signification des oeuvres).

lO - Leurs comportements et les attitudes des ouvriers à l'égard des activités de loisir et de culture sont fortement affectés par leurs niveaux d'étude et de participation syndicale. Les niveaux culturels des comportements et des attitudes sont les plus élevés lorsque les niveaux d'étude et de participation syndicale augmentent".(22)

Dans cette enquête dont R. Kaes rend compte dans LES OUVRIERS FRANCAIS ET LA CULTURE, la majorité des sujets interrogés avaient conscience de leurs lacunes culturelles :

"Les ouvriers expriment volontiers les difficultés qu'ils rencontrent dans leur effort pour se cultiver. Mais cette conscience des difficultés n'est guère explicitée par la plupart d'entr' eux, et elle rencontre deux limites : elle n'existe que faiblement chez ceux qui participent à une vie culturelle étrangère à celle que mènent l'ensemble des ouvriers et qui, de ce fait, n'ont plus guère de contacts avec eux, soit qu'ils travaillent dans des branches industrielles particulièrement favorisées (dorure de cadre, livre, certains ateliers de l'électronique), soit qu'ils ne lient de relations sociales et culturelles qu'avec des groupes sociaux extérieurs au monde ouvrier (sujets d'origine bourgeoise). D'un autre côté la conscience de la pauvreté culturelle n'existe pas chez ceux des ouvriers qui, étant au contraire démunis du fait de leurs niveaux d'étude, du genre de travail qu'ils exercent et de leur ouverture culturelle faible, ne disposent d'aucun élément d'appréciation de leur propre situation culturelle non plus que de celle des autres ouvriers. Il y a donc deux seuils de perception de la pauvreté culturelle, en-deçà et au-delà desquels aucune conscience n'est plus guère possible.

Pour les autres, qui constituent la majorité des ouvriers interrogés, cette conscience s'attache essentiellement

---

(22) ibid. p. 257-8.

à rendre compte des difficultés qui entourent la consommation culturelle : difficulté financières, difficultés de logement ... et fort rarement à exprimer les difficultés inhérentes au contenu de la culture. C'est pourquoi les ouvriers admettent volontiers que des groupes sociaux plus favorisés puissent être cultivés. Les ouvriers ne perçoivent pas leur pauvreté culturelle comme l'expression d'une crise globale de la culture, mais comme constitutive de leur condition même. Ils n'ont pas le sentiment d'avoir perdu une autonomie professionnelle et culturelle qui les ferait apparaître actuellement plus pauvres qu'à une époque antérieure. Cependant, quelques syndicalistes assumant une responsabilité font preuve à ce sujet d'une capacité d'analyse plus pénétrante : ils mettent en cause à la fois les conditions concrètes d'accès à la culture et l'élaboration d'une culture à laquelle ils se sentent étrangers, faute de pouvoir participer activement à sa création !".(23)

Cette analyse demeure probablement gloabalement exacte. Néanmoins, il faut tenir compte du fait que les mass media ont connu un développement considérable au cours de la dernière décennie ; les jeunes qui ont grandi dans un univers où le lointain et l'insolite sont "naturels", sont plus aptes que ne l'étaient leurs parents à dépasser l'anecdotique ou les formes locales d'un évènement pour retrouver des éléments auxquels référer leur propre expérience.

c) La pression des jeunes eux-mêmes, minorité importante et remuante, principalement depuis les évènements de mai 1968 : grêves, politisation des lycées avec, en particulier, la création des UNCAL regroupant les "comités d'action lycéens", manifestations des jeunes soldats du contingent, comme à Draguignan en 1974, et création de "Comités de soldats", sans oublier les

- - - - - - - - - -

(23) ibid. p. 554.

structures déjà existantes : mouvements de jeunesse, clubs, Maisons de Jeunes et de la Culture, Foyers de Jeunes Travailleurs, etc ...

Cette jeunesse, flattée par la publicité, globalement mieux informée, souffre de sa dépendance sociale qui s'allonge avec la prolongation de la scolarité et des études en général :les taux très importants de redoublements et les voies contournées que suivent la plupart des jeunes du milieu populaire qui parviennent à l'enseignement supérieur, font que le baccalauréat, comme les autres diplômes, est passé à un âge relativement plus élevé qu'il était de tradition jusqu'après, disons, la deuxième guerre mondiale. A cela s'ajoute l'accroissement de la longévité qui tient les jeunes de plus en plus longtemps écartés des responsabilités, d'où leur grande impatience.

Parallèlement, une minorité constituée surtout d'étudiants ou de non-étudiants appartenant principalement, les uns et les autres, à la bourgeoisie, et peu pressés, pour diverses raisons, d'entrer dans la vie active, vont refuser globalement la société établie. Les uns vont la fuir : fuite dans des études interminables et sans but, fuite dans une vie marginale au sein de communautés recherchant de nouveaux types de relations sociales, fuite dans la violence, fuite dans le "voyage", l'hippysme et / ou la drogue ... jointe au refus de toutes les institutions, dont celle de la famille en premier lieu. Les autres vont contester la société en adhérant au gauchisme, ce "mythe" qui auréolait efficacement cette rupture avec l'ensemble de la structure établie que la sourde et paralysante oppression du monde technocratique rend nécessaire, voire souhaitable, les jeunes ne pouvant s'épanouir que dans une relative autonomie. Le gauchisme les arrachait à cette prison dorée où la société de consommation veut les enfermer à tout prix et leur apprenait qu'il y avait d'autres valeurs plus humaines et plus personnelles que les pseudo-valeurs

secrétées par un système de rendement et de profit. L'obsession du succès, le souci permanent de la production et l'attachement futile aux objets ne pesaient plus lourd face à l'évocation d'une société dont la préoccupation première serait la "qualité de la vie".(24) Expression bien souvent reprise depuis ; et si le terme de "gauchisme" a été forgé par Lénine, contre le communisme de gauche (25) ses principes sont beaucoup plus anciens.(26)

Mais les gauchistes considèrent bien autrement, et cela va de soi, pourraît-on dire, la spécificité de leur mouvement et son but. Ils estiment qu'il "se révèle au fond comme la forme moderne privilégiée, donnée à un problème éternel. L'antiquité grecque défendait déjà le véritable bonheur *(eudaemonia)* qui est intériorité et contentement, contre les tentations d'un bonheur fictif *(tyché)* que nous appelons de nos jours la réussite matérielle ou sociale. A une époque où ce problème se pose avec une acuité particulière, le gauchisme contribuera-t-il à réaliser l'idéal des Anciens en ramenant dans la cité l'*eudaemonia*

---

(24) Henri ARVON, (62), p. 121.

(25) "Ses attaques (LENINE, lors du IIè Congrès de la IIIè Internationale) sont dirigées contre le communisme de gauche qui, à la dictature du Parti, préfère l'action spontanée de la classe ouvrière, enlève le pouvoir de décision aux chefs pour le confier aux masses, rejette tout compromis en refusant d'entrer dans les syndicats que la poursuite de buts exclusivement professionnels condamne fatalement à une politique réactionnaire, et de participer à la vie parlementaire dominée par la bourgeoisie.

LENINE découvre derrière ce maximalisme un esprit révolutionnaire petit-bourgeois, perverti par un anarchisme plus ou moins conscient. Sa dénonciation se justifie par "l'instabilité de ce révolutionnarisme, sa stérilité, la propriété qu'il a de se changer rapidement en soumission, en apathie, en vaine fantaisie et même en engouement "enragé" pour telle ou telle tendance bourgeoise "à la mode". ibid. p. 7-8.

(26) "Le terme fut (...) forgé par LENINE pour clouer au pilori un certain "révolutionnarisme" qui est de tous les temps et qui faisait dire à Frédéric ENGELS : "Quelle naïveté enfantine que d'ériger sa propre impatience en argument théorique". ibid. p. 7.

qui en a été bannie au profit de la *tyché* ?" (27)

Le gauchisme aurait eu encore un autre avantage ; celui de provoquer une complicité, plus ou moins consciente, des adultes, et à base de "mauvaise conscience", à l'égard des revendications de la jeunesse.(28)

On peut penser que cette effervescence gauchiste a, bien que n'ayant atteint directement qu'une toute petite minorité de la jeunesse, influencé les mentalités qui ont été amenées à évoluer beaucoup plus vite ; elle a été, indiscutablement, un élément important de la crise des années 70 du cycle routine-crise du modèle français d'adaptation au changement qu'analyse M. Crozier, et qui est valable au moins jusqu'au début de la crise économique qui a commencé en 1974.(29)

- - - - - - - - - - -

(27) ibid. p. 126.

(28) "Mythe combien efficace non seulement pour les jeunes qui s'en inspirent pour construire à leur seul usage une liberté toute neuve, mais aussi pour les adultes, prisonniers de la structure que les jeunes mettaient tant d'entrain à démolir. Sensibilisés, voire culpabilisés dans leur inconscient par les actes d'accusation dressés contre un monde où ils avaient l'habitude de vivre, ils prenaient conscience de la complaisance quasi instinctive dont ils avaient fait preuve à l'égard des valeurs établies, ils se mettaient à douter du principe de l'autorité qu'ils personnifiaient et, par voie de conséquence, d'eux-mêmes.

Dès lors, la "décolonisation" n'était plus seulement l'acte apparemment généreux mais en réalité réparateur de torts accumulés qui consistait à libérer de toute tutelle les peuples jadis colonisés, elle s'appliquait également au "colonialisme interne", c'est-à-dire à des rapports de forces qui s'étaient créés à l'intérieur des nations, des sociétés et des familles et dont l'injustice fondamentale était incompatible avec les principes démocratiques qu'on feignait depuis si longtemps de professer". ibid. p. 122.

(29) "Ce qui frappe le plus (...) c'est la répétition à tous les niveaux et dans tous les systèmes de trois phénomènes essentiels, tout d'abord l'alternance régulière de périodes de routine et de périodes de crise et l'impossibilité de transformer sans crise l'équilibre de fonctionnement journalier d'un système de relations, en second lieu le besoin et

.../...

La convergence de ces trois séries de facteurs a abouti à une évolution des mentalités qui s'est manifestée dans l'adoption de nouvelles lois, ou dispositions législatives diverses, qui contribuent à modifier, en les libéralisant, le statut et la situation de la jeunesse dans divers secteurs et à divers plans de la réalité sociale. Ces lois qui cherchent à améliorer les conditions d'insertion sociale de l'ensemble des jeunes, considérés globalement comme "tranche

(91) - suite -

la passion générale d'ordonner, de planifier et de régulariser toutes les situations, enfin en troisième lieu l'opposition constante entre le comportement négatif et conservateur des groupes et catégories hiérarchiques institutionnalisés et l'effervescence créatrice et souvent irresponsable des individus.

Nous avons déjà beaucoup insisté sur l'importance de la crise" ajoute M. CROZIER. "Nous avons essayé de montrer que l'alternance régulière de longues périodes de routine et de courtes périodes de crise était la conséquence directe de la rigidité et de l'absence de marge de jeu et de liberté créatrice qui caractérise aussi bien le système d'entreprise bourgeois que le système bureaucratique égalitaire de l'administration publique. Chacun de ces ensembles très complexes d'interrelations comprend dans le même programme d'action et dans le même équilibre extrêmement délicat tant de situations hétérogènes qu'il se trouve incapable de s'adapter au changement localement et en ordre dispersé. Tout le système doit être réorganisé pour que l'un de ses éléments puisse changer profondément car le maintien de l'équilibre est considéré comme primordial. On pourrait se demander toutefois pourquoi de tels systèmes ne réussissent pas à échapper au changement en s'isolant davantage. C'est à notre avis parce qu'ils ne le recherchent pas du tout. Le modèle français, en l'occurrence, a beau être un modèle extrêmement conservateur, ce qui est rigide, chez lui, c'est l'équilibre entre tous les rôles et situations qu'il requiert ; en ce qui concerne le contenu même de ces rôles et de ces situations, il est extraordinairement simple. La différence entre la France et les autres pays occidentaux a toujours porté beaucoup plus sur la façon dont le changement a été obtenu que sur le montant même du changement. Les réformes et les changements finissent toujours par arriver mais, pour obtenir une réforme limitée, il faut attaquer l'ensemble du système qui se trouve ainsi constamment remis en question. Ceci explique que les règles du jeu ne soient jamais totalement acceptées, que les réformistes pour réussir doivent faire appel à la pression révolutionnaire et qu'en revanche les aspirations révolutionnaires soient elles-mêmes plus symboliques que réelles et subissent, de ce fait, une érosion constante".

Michel CROZIER, (95), p. 360-1.

d'âge", ou de certaines catégories d'entr'eux rencontrant des difficultés particulières de par leur origine familiale - jeunes du milieu populaire urbain, enfants d'ouvriers agricoles, de mariniers, d'immigrés, etc. - peuvent être regroupées sous trois grandes rubriques :

2. LES PRINCIPALES MODIFICATIONS LEGISLATIVES.

a) Tout d'abord les dispositions qui concernent *l'éducation*, c'est-à-dire la *période d'apprentissage à la vie en société, apprentissage scolaire et professionnel :* de la "maternelle" à l'enseignement supérieur, des textes réformant l'enseignement et organisant la participation des élèves, ainsi que des parents dans certains cas, à la gestion des établissements. Ils intéressent tous les jeunes du milieu populaire, mais de façon inégale, puisque, dans l'enseignement supérieur, par exemple, on ne les retrouve qu'en petit nombre. Beaucoup d'entr'eux suivent des cours à l'Université tout en étant déjà salariés, comme à Paris-Nord, l'Université de la banlieue parisienne la plus ouvrière. Pour eux, les projets améliorant leur condition sociale pendant les années pré-universitaires ont une importance capitale.

Entrent également dans ce cadre les techniques utilisées pour donner aux élèves une meilleure connaissance du monde du travail : mass media, visites d'entreprises, stages, etc ... ainsi que les "passerelles" avec la vie professionnelle que sont, dans deux ordres différents, "l'orientation scolaire et professionnelle" et la méthode de "l'alternance" qui facilitent, l'une et l'autre, la transition de l'école au travail.

b) Ensuite, les textes qui améliorent la *vie professionnelle*, soit le *statut et la situation dans l'entreprise, dans le monde du travail*, au sens large du terme : depuis les dispositions concernant l'élection des délégués "jeunes" jusqu'aux conditions d'obtention des indemnités de licenciement, ou d'obtention de congés de formation, ainsi que les attributions et le fonctionnement de l'Agence Nationale pour l'Emploi.

c) Enfin, les lois modifiant le *statut dans la société globale* dont nous ne rappellerons que les principales : la majorité à 18 ans et ses multiples conséquences, particulièrement importantes et correspondant à une réalité vécue depuis longtemps pour les jeunes du milieu populaire, habitués à exercer très jeunes leurs responsabilités sur le plan financier comme dans la lutte ouvrière.

Les lois autorisant la contraception intéressent également ces jeunes, mais pour des raisons absolument inverses, cette fraction de la jeunesse étant moins informée encore que les jeunes d'autres milieux sociaux plus instruits.

On ne saurait passer sous silence les tentatives de modification du statut de la femme.

d) Parallèlement à ces trois catégories de dispositions nouvelles, une loi est destinée, à moins d'avatars imprévisibles, et malgré des difficultés de mise en place et des lacunes que les premières années d'application révèlent, à prendre une importance capitale dans l'évolution sociale française. Cette loi devrait avoir, pour les jeunes du milieu populaire, des répercussions au moins comparables à celles qu'ont eues les lois sur la formation professionnelle, et tout particulièrement la loi Astier. Il s'agit de la *loi sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'Education permanente du 16*

juillet 1971. C'est la loi la plus généreuse dans son intention, la plus détaillée dans la formulation et la plus avancée dans sa réalisation de toutes les lois dont nous avons pu avoir connaissance et qui s'inspirent des mêmes préoccupations, ce qui est le cas, actuellement, de celles de très nombreux pays.(30) Son champ d'application déborde, en fait, de très loin, la "formation professionnelle" au sens strict du terme, même si on englobe dans celle-ci les stages de promotion et de recyclage. Les bénéficiaires de cette loi - tous les travailleurs, ou plutôt tous les salariés, théoriquement, bien que les dispositions concernant les fonctionnaires ne soient pas toutes élaborées encore - peuvent suivre des enseignements de formation générale, étudier des disciplines n'ayant aucun rapport avec leur métier, etc ... Et on constate, effectivement, que les stages de culture générale, de techniques d'expression et de langues qui permettent de combler les lacunes de la première instruction et qui facilitent la participation à la vie sociale et civique par les compléments de formation dans le langage et la culture de la société globale qu'ils apportent ont été très demandés par les travailleurs pendant ces premières années d'application de la loi.

Toutes les dispositions législatives ou réglementaires nouvelles doivent, à leur tour, par le jeu dialectique constant qui se déroule entre une société et ses institutions,

---

(30) Quelques titres :

- Georges DELOR, "La formation continue à l'étranger et les réalisations de quelques pays", (625).
- OCDE-CERI, L'EDUCATION RECURRENTE : UNE STRATEGIE POUR UNE FORMATION CONTINUE, (730).
- OCDE, FORMATION ET EDUCATION PERMANENTE DURANT LA VIE DE TRAVAIL, (654).
- OCDE, LA FORMATION DES ADULTES INSTRUMENT D'UNE POLITIQUE ACTIVE DE MAIN D'OEUVRE, (729).
- OCDE-CERI, L'EDUCATION RECURRENTE POLITIQUE ET EVOLUTION : RAPPORTS PAR PAYS, (655).

modifier progressivement la pratique sociale. En effet, lorsque le "droit" est modifié, que ce soit sous la pression de l'ensemble du corps social, comme cela s'est produit lors de la transformation du code de la famille, par exemple, ou par la volonté d'hommes "en pointe", novateurs qui recueillent l'assentiment général ou quasi général, et qui sont donc l'expression de la conscience collective dont ils précédent l'expression, les comportements sont amenés à se modifier et à préparer des comportements encore inconnus, qui, à leur tour, susciteront des refontes législatives ...

La majorité de ces modifications a eu lieu avant 1975, plusieurs d'entr'elles ont été élaborées au début du septennat de M. Giscard d'Estaing comme Président de la République. Cette période de mise en forme des mutations sociales en gestation correspondait encore à une période d'expansion économique "euphorisante". Mais, depuis la fin de 1973, la situation économique générale s'est si fortement dégradée qu'elle donne aux observateurs l'impression que nous vivons un début de dépression menaçant d'être longue et grave.

3. LA RECESSION ECONOMIQUE ET LA RECHERCHE DE SOLUTIONS.

Dans ce cas quelles sont, et seront, les conséquences de la mise en application des différentes lois concernant les jeunes, et tout particulièrement ceux d'origine ouvrière ?

L'euphorie provoquée par l'hypothèse d'une croissance indéfinie s'est effondrée avec un retentissement d'autant plus fort que le danger de récession était peu prévu. Or, "On peut dire, sans risque d'erreur, que presque partout dans le monde, depuis 1973, l'horizon (c'est-à-dire la période pendant laquelle l'avenir paraît prévisible aux agents économiques) est ainsi passé brusquement de cinq ans à un an environ. Cette

réduction de l'horizon de la plupart des agents économiques devient ainsi par son ampleur un facteur déterminant de leur comportement conjoncturel et une explication de l'inefficacité de l'action publique traditionnelle. En effet, plus l'horizon est court, plus le rythme de l'économie se ralentit en un processus cumulatif : la croissance de l'épargne de précaution réduit la demande et augmente le chômage, ce qui encourage la thésaurisation. La montée des taux d'intérêt et la baisse des Bourses réduit le taux d'investissement et aggrave l'inflation et l'endettement des entreprises, accélérant encore le rapprochement de l'horizon".(31)

Pour J. Attali, comme pour maintenant la quasi-totalité des analystes économiques, cette crise sera longue et son issue, incertaine encore, dépend des choix politiques qui seront faits, tant les bouleversements qu'elle provoque dans le système économique sont importants.(32)

(31) Jacques ATTALI, (63), p. 1 et 6.

(32) "La crise n'est pas un accident exceptionnel dans une croissance équilibrée des économies capitalistes, mais, au contraire, le moment essentiel où s'accélèrent les mécanismes de rétablissement de la rentabilité du capital par la faillite de nombreuses entreprises, la baisse du pouvoir d'achat des salariés, la concentration financière, la création de nouveaux débouchés mondiaux et la réalisation des capitaux productifs. C'est un virage majeur dans la production et les échanges. Un virage qu'une nation ne peut aborder lucidement qu'en se donnant les moyens d'amélioration de la rentabilité de son appareil de production de façon compatible avec les choix politiques explicites : c'est-à-dire, en particulier, par une politique industrielle subordonnée à des choix de modèle de consommation et de rythme de travail". ibid. p. 6.

a) Le chômage.

Et, en effet, le nombre des dépôts de bilan enregistré par le greffe du Tribunal de Commerce de Paris pour les sept premiers mois de 1975, est en augmentation de 44,4 % par rapport au nombre enregistré pendant la même période de l'année précédente, soit 667 en 1975 contre 462 de janvier à la fin juillet 1974 ;

Cette situation est loin d'être spécifiquement française, puisque,d'après la Commission européenne,le chômage a progressé de 56 % en un an dans les pays de la CEE, passant de 2,7 millions de personnes en juin 1974 à 4,2 millions en juin 1975, avec des différences d'augmentation allant de + 6 % en Italie à + 268 % au Danemark, la France se situant au troisième rang, en ordre décroissant de détérioration de la situation de l'emploi, avec + 8,9 % de chômeurs en un an. Cette situation est d'autant plus grave que, du moins en France, et il en est vraisemblablement sensiblement de même dans les autres pays européens, au chômage conjoncturel s'ajoute le chômage structurel : jeunes terminant leur scolarité qui ne trouvent pas de travail, diminution du nombre de créations d'emploi, et plus grande sensibilité des femmes déjà insérées dans la vie active au chômage, ce qui provoque une "déformation structurelle notable de la population disponible à la recherche d'un emploi".(33)

D'après le rapport semestriel de l'OCDE (janvier-juin 1975), l'évolution en cours n'est pas près d'être modifiée : le chômage, pour les experts de l'Organisation de Coopération et de Développement économique, devrait continuer de s'aggraver, la reprise économique serait improbable ou assez faible dans un proche avenir, alors que l'inflation se ralentirait

- - - - - - - - - -

(33) INSEE, (137).

difficilement néanmoins. Ne voyant pas de solution à ce qui leur paraît une crise du système capitaliste, ces experts suggèrent de maintenir le chômage à un taux assez élevé dans l'espoir d'abaisser progressivement ainsi le rythme de l'inflation jusqu'à moins de 7 % dans les grands pays industrialisés au cours des prochaines années.

Mais ces conclusions, ces prévisions, ni surtout ces conseils ne sont unanimement partagés, même en dehors de tout débat partisan. A. Sauvy fustige à nouveau ces analyses qui amènent à une "marche à contre-temps" : "Partant de bases erronées, les mesures sont fatalement prises à contre-temps et vont toutes dans le sens malthusien : abaisser l'âge de la retraite, retarder l'entrée des jeunes dans la population active, etc. Toute subvention de l'improductivité, tout frein à la production des richesses, alourdit les charges de l'économie, amenuise les rentabilités et supprime invisiblement des emplois".(34)

b) Conséquences du malthusianisme économique.

Dans la deuxième partie ("Les moyens d'en sortir") de cet article intitulé "La tare du chômage", A. Sauvy commence par affirmer que : "Employer tous les hommes est affaire de structure, d'ajustement et non de nombre".(35) Et après avoir énuméré les mesures qu'il préconise, et que, pour l'essentiel il avait déjà citées dans un ouvrage publié il y a plus de quinze ans (36) il reconnait que : "Jamais révision plus déchirante n'a été proposée que cette mutation".

- - - - - - - - - -

(34) Alfred SAUVY, (352).

(35) Alfred SAUVY, (353).

(36) Alfred SAUVY, (266), p. 127-8.

En effet, A. Sauvy mettait en garde contre le malthusianisme économique, dont il énumérait les caractéristiques, dans LA MONTEE DES JEUNES :

"I - Le nombre des emplois dans le pays est limité ; il y a un certain nombre de places qu'il faut partager entre tous.

2 - Toute personne adulte en plus est donc un chômeur en puissance ou risque de mettre un travailleur en chômage.

- Il faut, en conséquence, empêcher l'immigration étrangère.

4 - Il convient de mettre les vieux en retraite de bonne heure, pour donner de la place aux jeunes.

5 - La machine remplace l'homme et, par suite, réduit le nombre des emplois.

6 - Le chômage est un phénomène moderne, qui sévit surtout dans les pays industriels.

7 - Les armements et la mobilisation combattent le chômage parce qu'ils donnent du travail, et retirent des hommes [illegible].

8 - L'abondance de marchandises crée la mévente, le marasme, et, par suite, est génératrice de chômage.

9 - Il faut s'efforcer de relever les prix, de les "revaloriser", de façon qu'ils soient pleinement rémunérateurs, et attestent une bonne marche des affaires.

10 - Il faut ajuster étroitement la production à la consommation et ne procéder à des investissements créateurs que lorsque le besoin de produits nouveaux est bien apparent.

11 - L'augmentation de la population est avantageuse par l'accroissement du nombre des consommateurs, qui ouvre de nouveaux débouchés à la production, mais dangereuse par l'accroissement des adultes, producteurs en puissance.

12 - Si l'exportation est nécessaire, c'est pour écouler au-dehors le plus de produits possible.

13 - L'actif d'une entreprise, d'une branche d'industrie, se juge au nombre d'hommes auxquels elle assure du travail, directement ou indirectement.

14 - En temps de dépression, la reprise s'obtient en agissant sur les secteurs déprimés".(37)

Au cas où les conceptions malthusiennes prévaudraient, graves seraient, pour la France, les conséquences économiques et politiques du non-accueil des jeunes :

"Si (...) la France ne réussit pas à "accueillir" ses jeunes, si ceux-ci trouvent les portes fermées, si les emplois sont rares, dans une économie improductive, on verra une nouvelle hypertrophie de l'appareil commercial refuge. En outre, qu'il y ait ou non Marché Commun, des Français émigreraient vers les pôles d'attraction. L'Allemagne, la Belgique vieillissante auront besoin de jeunes, dans les emplois subalternes ou pénibles, bien entendu.

Cette éventualité lamentable s'accompagnerait de troubles politiques : *comprimés par la carapace malthusienne, les jeunes finiraient bien par la faire éclater.* Ils trouveraient alors des solutions plus progressistes mais trop tard pour éviter la pauvreté et l'humiliation. Il faudrait un demi-siècle ou bien davantage pour réparer les conséquences navrantes de cet

---

(37) ibid. p. 125-6.

égoïsme. Depuis dix ans, les années comptent pour deux ou trois, celles qui viennent vont compter pour cinq ou dix. *Jamais, dans aucun pays, un effort bien dirigé, n'aura eu une telle efficacité".* (38)

Certaines de ces prédictions, et de ces craintes, se sont réalisées, au moins partiellement : émigration de jeunes, développement du secteur tertiaire, explosions de mai 1968 ... Ces dernières, il est vrai, se sont produites dans une période d'abondance. Si la situation actuelle s'aggravait fortement, au point de restreindre encore les possibilités d'entrée dans la vie active, la revendication aurait un autre contenu mais n'en serait que plus violente, car elle porterait sur le droit à la vie enrichi de tous les récents acquis de la conscience collective. Or, les difficultés à trouver un premier emploi, qui, de plus, corresponde au métier appris, que nous avions notées au cours des vingt dernières années, sont en train de paraître anodines, à côté de celles que les jeunes rencontrent aujourd'hui. En effet, l'avenir est si incertain, l'horizon si limité, que de nombreux employeurs recrutent le moins possible. Peu d'emplois sont créés. Ceux qui sont laissés vacants par les départs à la retraite (39), principalement, sont loin d'être entièrement pourvus à nouveau. Nombreux sont les glissements de fonction opérés pour éviter de nouvelles embauches. Par prudence, les entreprises préfèrent, souvent, lorsque les carnets de commande sont remplis, faire faire des heures supplémentaires

---

(38) ibid. p. 114-5.

(39) La situation globale est si inquiétante que l'on assiste à l'échec relatif de dispositions qui avaient pourtant été souhaitées par les syndicats ouvriers. Le cas de "la pré-retraite volontaire" en est un excellent exemple : au moment de la publication des dispositions la concernant (13 juin 1973) on pensait que sur les 450 000 bénéficiaires potentiels 80 000 l'utiliseraient. Un an plus tard, à la fin du mois de juillet, 3 889 ouvriers manuels l'avaient obtenue et 6 604 ouvrières mères de famille. Pour Paris, 824 demandes de pré-inscription ont été déposées et 577 dossiers établis, 224 cas étant irrecevables ... (347).

au personnel restant, plutôt que d'engager, temporairement peut-être, et avoir à verser ensuite des indemnités de licenciements,si la charge de travail baisse. Lors des licenciements, les jeunes sont les premiers renvoyés, et les filles plus vite encore que les garçons. D'où de nouvelles difficultés pour les jeunes ouvriers, encore plus contraints qu'au cours des dernières décennies d'accepter n'importe quel emploi pour tenter d'éviter d'être au chômage avant d'avoir travaillé. Ajoutons que beaucoup ignorent encore, malgré un progrès réel de l'information, l'existence de l'Agence nationale pour l'Emploi et les dispositions leur permettant d'obtenir des indemnités de chômage après six mois d'inscription à l'ANPE, même s'ils n'ont encore jamais travaillé.

Ces difficultés d'insertion professionnelle, et, par contre-coup, d'insertion sociale, font que leur vie leur semble de plus en plus "sans avenir", encore plus qu'en 1965 lorsque nous étudiions leur "avenir professionnel" ; et cela d'autant plus que, même si elle n'est pas fondée objectivement, la hantise de la crise de 1929 s'est réveillée dans la mémoire de la classe ouvrière, sans être toujours, d'ailleurs, formulée de façon explicite.

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Malgré une élévation globale des niveaux de vie, favorisée par la forte croissance économique qu'ont connue les pays occidentaux pendant près d'un quart de siècle, et malgré une généralisation de la scolarisation qui a pratiquement touché toutes les couches de la population française, il persiste des différences importantes entre les catégories sociales : la jeunesse ouvrière, en particulier, cumule les limitations d'une classe sociale et d'un groupe d'âge qui, l'une et l'autre, sont à l'écart des responsabilités et de la participation au pouvoir.

Cette situation est de moins en moins trouvée normale, par les intéressés eux-mêmes, mais aussi par des fractions de plus en plus larges de la population.

Trois séries de faits rendent compte de cette évolution :

- l'expansion économique qui semblait devoir être indéfinie, mais dont les fruits n'ont pas profité à tout le monde, ce qui est ressenti comme injuste de par l'évolution de la conscience collective,

- l'internationalisation de l'information qui augmente et diversifie les connaissances,

- la pression des jeunes eux-mêmes, de tous les jeunes, qui, avec des motivations diverses, par des moyens variés, et par l'adhésion à des doctrines multiples, vont exprimer leur contestation d'une société bloquée et leur désir de changement.

La convergence de ces séries de facteurs a abouti à une évolution des mentalités qui s'est manifestée :

- dans le discours collectif sous-jacent formulé par les hommes politiques,

- dans l'importance accordée à des notions comme celles de "bonheur" ou de "justice sociale" dont on a pu dire que son idée varie avec le rythme de croissance, mais que ses exigences croissent plus vite que les fruits de l'expansion n'augmentent,

- dans l'adoption de nouvelles dispositions législatives qui contribuent à modifier, en les libéralisant, le statut et les conditions d'insertion sociale de l'ensemble des jeunes, ou de certaines catégories sociales rencontrant des difficultés particulières :

  . dispositions législatives concernant l'éducation, période d'apprentissage à la vie en société, apprentissage scolaire et professionnel,

  . textes améliorant la vie professionnelle, soit le statut et la situation dans l'entreprise, dans le monde du travail,

  . lois modifiant le statut dans la société globale,

  . loi sur "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" du 16 juillet 1971. Elle ne s'adresse pas qu'aux jeunes, mais également à eux.(40)

(40) Les différentes lois énumérées ici, n'ont certes pas toutes la même importance ou la même efficacité pour la jeunesse, et en particulier pour la jeunesse ouvrière. La loi du 16 juillet 1971 concerne tous les salariés : nous examinerons (3e P. ch. II, 3) dans quelle mesure elle a profité, au cours de ses premières années d'application, au sujet collectif de cette étude. (Le texte de cette loi figure en Annexe 2).

La modification du "droit" provoque à son tour une transformation des comportements, prépare des comportements encore inconnus qui, à leur tour, pourront susciter de nouvelles réformes législatives, dans le jeu dialectique constant qui se déroule entre une société et ses institutions.

Mais la récession économique imprévue, grave et semblant devoir être longue, que les sociétés industrielles occidentales connaissent depuis la fin de 1973, provoque des bouleversements importants qui peuvent remettre en cause des évolutions en cours. Le chômage qui augmente constamment, frappant en particulier les jeunes et les femmes, réveille chez certains une attitude malthusienne que d'autres combattent par ailleurs.

Cette situation aggrave le sentiment qu'avait déjà la jeunesse d'origine ouvrière d'être "sans avenir".

CHAPITRE II

AMBIGUITE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA CULTURE

Globalement "sans avenir" le jeune d'origine ouvrière découvre à l'école qui, officiellement, lui est grande ouverte, l'aliénation (1) culturelle (2) qui l'entrave - celle de son milieu social familial - en même temps qu'il prend conscience de l'existence de plusieurs cultures parallèles, complémentaires, mais aussi antagonistes malgré leurs chevauchements à l'intérieur de chaque individu. La culture dominante de la société globale, valorisée par l'enseignement et les principales filières de réussite sociale, et la culture de masse, diffusée par les *mass media*, s'ajoutent à la culture populaire familière au garçon et à la fille du quartier ouvrier. Se trouve-t-il ainsi à égalité, devant l'enseignement, avec les jeunes des autres milieux sociaux ?

---

(1) J'ai retenu, pour caractériser l'aliénation culturelle la définition donnée par A.A. MOLES et J. OULIF : l'aliénation étant la "mesure du déséquilibre qui existe entre ceux qui participent à la création culturelle et ceux qui, essentiellement consommateurs, abandonnent ainsi toute action entre les mains des spécialistes". (160), p. 29.

(2) Nous employons ici le terme de "culture" dans le sens proche de "civilisation" qu'il a pris par glissement du mot Kultur en allemand, l'accent étant plus mis sur les idées et les valeurs dans "culture" que dans "civilisation". A. LALANDE, (31).

1. LES DIFFERENTES CULTURES ET LEURS FONCTIONS.

a) La culture populaire et la culture de la société globale.

Jusque-là, en effet, ce jeune était "à l'aise", se sentant à égalité avec ses camarades, sa famille, leurs relations de quartier ... Il baignait dans la culture de son milieu social, la "culture populaire" qui est, selon J. Dumazedier, "ce qu'il faut savoir pour travailler, pour s'adapter à la vie locale, familiale, pour être heureux pendant le temps de loisir, ce qu'il faut savoir pour participer à la vie de son pays. Ce n'est pas seulement une somme de divertissements, même à caractère culturel. La culture populaire, il faut la considérer comme un ensemble mouvant, complexe, de valeurs, d'attitudes, de notions, qui sont favorables à l'épanouissement de la personnalité de tous dans la société d'aujourd'hui." (3)

D'où l'importance de la première culture, la culture "de base", qui enracine dans un milieu qui a son histoire, ses traditions, ses valeurs, et dont la connaissance favorise l'épanouissement de la personne. Les conséquences néfastes de l'absence d'enracinement dans une culture, sont manifestes chez les personnes déplacées, quelle que soit la raison de l'absence de cellule familiale, ou sociale, "éducative" à tous les sens du terme.

Mais cette culture populaire (4) ne donne pas, aujourd'hui, dans notre société, "ce qu'il faut savoir pour

---

(3) J. DUMAZEDIER, PEUPLE ET CULTURE, n° 44, in R. KAES, (321), p. 16.

(4) R. KAES, ibid. p. 15.

La notion de "culture" est analysée tout particulièrement dans les pages 14 à 18.

Voir également, du même auteur, (322).

de : J. CHARPENTEAU et R. KAES, (288).

participer à la vie de son pays", parce qu'il y a plus qu'un décalage entre celle-là qui plonge dans le mouvement ouvrier et dans des cultures rurales et provinciales, et la culture dominante de la société globale, progressivement élaborée par la bourgeoisie commerçante et intellectuelle urbaine.

Les différences de passés, de systèmes de référence, de modes de vie, deviennent vite apparents pour le jeune du milieu populaire qui, seul, ou avec quelques "copains", entreprend des démarches dans une administration, se rend à une réunion de tel organisme, telle commission de jeunes, laïque ou confessionnelle, ou, tout simplement, assiste à ses premiers cours au lycée ...

Mais le système de valeurs prédominant dans la société globale fait que cette "différence" est, non pas perçue comme "autre", foncièrement équivalente, mais comme un signe de pauvreté culturelle (5), avec toutes les tentations de recul et d'effacement que cela implique pour le jeune.

"Analysée d'un point de vue sociologique, la question de la pauvreté culturelle des ouvriers se pose en termes de participation à la vie culturelle de l'ensemble de la société. C'est par rapport aux possibilités dont jouissent d'autres groupes sociaux de s'exprimer, de créer et d'exercer le pouvoir que la vie culturelle des ouvriers apparaît dans sa pauvreté relative. Il semble bien que par la situation qui est la leur dans la société contemporaine, les ouvriers ne puissent

---

(5) La pauvreté culturelle est perçue "... comme constitutive de leur condition même. Ils n'ont pas le sentiment d'avoir perdu une autonomie professionnelle et culturelle qui les ferait apparaître actuellement plus pauvres qu'à une époque antérieure (...) ils mettent en cause à la fois les conditions concrètes d'accès à la culture et l'élaboration d'une culture à laquelle ils se sentent étrangers, faute de pouvoir participer activement à sa création".

R. KAES, (321), p. 554.

encore pour la plupart que participer à des degrés faibles et à des formes peu élaborées de culture : ce faible niveau de participation trouve des causes dans les nombreuses séparations du monde ouvrier d'avec les formes dominantes de la vie intellectuelle, artistique, scientifique, sociale et politique".(6)

Cette analyse s'applique également, dans ses grandes lignes, aux jeunes. Les conséquences négatives que souligne R. Kaes demandent cependant à être légèrement atténuées : la situation évolue, et, en particulier, le degré de politisation ou tout au moins d'information, augmente. De plus, il s'agit de jeunes, dont l'adolescence et la jeunesse se déroulent dans des conditions différentes de celles de leurs aînés, de par le développement de la scolarisation, la multiplication des mass media, l'évolution de la société globale, la place prise par le livre de poche, la bande dessinée, etc ...

b) La culture de masse.

"La culture de masse, inséparable de nos sociétés techniciennes" (7), caractérisée par sa très large diffusion, s'ajoute, en troisième terme, à la culture de la société globale et aux cultures spécifiques des milieux sociaux - ou des classes - auxquelles elle s'interpose partiellement.

Pour beaucoup, "son objet est de fournir au plus vaste public indifférencié des produits culturels fabriqués seulement pour un marché très important. Si elle n'est pas dépourvue de sens et de fonctions, elle n'en est pas moins un danger, une faiblesse, une perte de richesses. Elle vise à

(6) ibid. p. 14.

(7) G. FRIEDMANN, (110).

toucher le "goût moyen" d'une audience la plus large.

Déjà violemment dénoncée par de nombreux philosophes des temps modernes, la culture de masse représente probablement un des risques les plus grands que les hommes ont osé prendre. Il contient en lui la possibilité de tout rendre superficiel, accessoire, factice. C'est le risque de la médiocrité.

Le grave ennui avec lui, c'est qu'il est cumula-
[illegible] (8).

Le risque de "médiocrité" existe :

Il est certain que les mass media, quels qu'ils soient, - presse, journaux, télévision, cinéma - s'ils cherchent à atteindre le public le plus vaste possible, doivent s'astreindre à trouver une "dénominateur commun". De plus, la nécessité de rentabilité économique, incite à adopter les méthodes de promotion publicitaire (9) ; celles-ci introduisent un bouleversement dans les priorités et les habitudes traditionnelles. "L'introduction de la publicité à la télévision en France constitue à tous égards un évènement. Peut-être même est-ce l'évènement qui aura provoqué la prise de conscience la plus nette du phénomène publicitaire pour de nombreux secteurs de l'opinion qui méconnaissaient jusqu'ici son existence et la force qu'elle représente pour l'entreprise et pour l'économie nationale.

(8) Axel GRYSPEERDT, (125), p. 15-6.

(9) "La PROMOTION au sens large, c'est-à-dire tous les éléments qui concourent à développer et à accélérer la vente du produit par des moyens de communication et de stimulation.

La publicité prend place dans cet ensemble : elle y représente la principale force de promotion et de développement de la vente d'un produit".

R. LEDUC, (147), p. 2.

Or, c'est un fait : une économie moderne ne se développe que dans un climat d'information et de communication ; en outre, l'interpénétration des marchés ne peut se satisfaire d'un système malthusien de promotion dans l'un d'entre eux".(10)

Ainsi "l'irruption massive des "mass media", limite, d'après B. Muldworf, "le choix et la liberté intérieure de l'individu ; et l'homme se trouve ainsi enserré dans un réseau de conditionnements nombreux et variés qui se substituent à son initiative personnelle.

L'univers moderne se trouve étroitement structuré par une organisation dense des besoins, des valeurs, et même des désirs, dont il n'est pas sûr qu'elle corresponde à l'épanouissement réel des virtualités humaines de l'homme.

C'est par la création individuelle que l'être humain se personnalise, c'est par la recherche de son originalité et de sa spécificité propres que se réalise se personnalisation.

Au contraire, dans l'univers de l'uniformité du besoin téléguidé, c'est la dépersonnalisation et la déshumanisation qui dégradent l'individu en un personnage anonyme".(11)

Ce tableau sévère qui réduit les hommes à n'être plus que des robots dépourvus de volonté et de possibilités de choix, est peut-être trop sombre.

J. Cazeneuve démythifie et "dépassionnalise" le débat qui concerne les divers moyens de communication de masse, même si c'est la télévision qui soulève les réactions les plus violentes à cause de sa très forte prégnance ; "Le petit écran

---

(10) ibid. p. 32.

(11) B. MULDWORF, (257).

reflète en partie la civilisation qui lui prête vie, et il est en même temps un instrument qui agit sur la formation des individualités. En ce double sens, il est, comme la personnalité de base elle-même, situé entre ce qui le produit et ce qu'il façonne. C'est dire qu'il n'en faudrait point faire une sorte de *deus ex machina* créant de toute pièce une nouvelle nature humaine et sociale".(12)

Et, élargissant le débat : "En un sens, comme l'ont vu Riesman et Mc Luhan, l'humanité façonnée par les *mass media* semble bien s'engager dans la voie de l'extrodétermination ou d'un nouveau tribalisme à l'échelle mondiale. Il ne faut pas croire, cependant, que cela implique une uniformisation progressive des individus, comme on l'a dit trop souvent et trop rapidement. La diversité des sources d'information et la discontinuité des messages renforcent au contraire une certaine forme d'individualisation. C'est l'individualisme qui est en régression, c'est-à-dire une certaine fermeture aux valeurs collectives. La richesse des communications peut submerger l'individu ; mais l'expérience montre qu'en général il finit par s'adapter à cette nouvelle situation, et par trouver le moyen de s'y engager avec sa personnalité propre. C'est ainsi que le conformisme du nouvel univers télévisionnaire n'exclut pas la recherche de l'originalité, pas plus que le développement de l'esprit critique. Le premier âge de la télévision ne laissait pas prévoir ces possibilités, et semblait annoncer la massification et l'indistinction. Mais au fur et à mesure que le message uniforme des premiers temps a produit un public blasé, le contrôle social doit chercher d'autres voies que celle de l'individu en série. De même que les ordinateurs orientent les techniques vers une plus grande diversification en multipliant le nombre des variables que l'on peut prendre en considération, de même l'opinion publique peut demander aussi

---

(12) J. CAZENEUVE, (81), p. 157.

aux organes de diffusion une exploration plus nuancée des différents points de vue".(13) Finalement : "l'homme des communications de masse sera probablement bientôt un mythe dépassé, en ce sens que les communications formeront un réseau trop dense pour que chaque individu ne sente pas le besoin de faire un choix qui sera le sien et non celui d'une masse. Ce qu'on voit poindre à l'horizon, ce n'est plus l'ère des robots humains, mais celle des individus engagés de tout leur être dans une société imprévisible, ramifiée, créatrice".(14)

De fait, ce mouvement vers une augmentation du nombre d'êtres conscients de leurs choix et s'efforçant d'agir sur le monde, se dessine dans toutes les catégories sociales, parmi les jeunes comme parmi les adultes. L'effort de lucidité et de volonté est probablement le plus grand pour les jeunes issus du milieu populaire. Formés à des coutumes, à des traditions, à des comportements qui ont moins varié, comparativement, que les modes de vie de leur milieu social (15), et qui sont, de plus, dépréciés par la société globale, ils doivent faire un double effort, assimiler la culture majoritaire et choisir ce qu'ils retiennent de la culture de masse, qu'elle soit destinée aux adultes ou à eux-mêmes. Cette nécessité de choix existe également en ce qui concerne la presse dite "pour les jeunes" (16), à l'exception cependant des publications des mouvements

(13) J. CAZENEUVE, (83), p. 368-9.

(14) ibid. p. 370.

(15) Richard HOGGART, (132).

(16) "En fait, la presse destinée à la jeunesse est elle aussi une presse d'adultes, mais dont le but est d'exploiter cette valeur "jeunesse" si rentable à l'heure actuelle sur le marché. Mais dans cette entreprise, il ne peut y avoir de division ou de concertation dans la jeunesse. Ce qui veut dire que cette presse ne va pas aborder le domaine politique car cela pourraît provoquer des divisions ou des oppositions. On va se limiter à ce qui ne peut en aucune façon diviser les jeunes, à ce qui leur est commun et unique : les valeurs de divertissement. On identifie le culte de la jeunesse au culte des divertissements juvéniles.

Cette presse se développe tout d'abord comme une sorte d'appendice de la grande presse magazine, mais comme un secteur à la fois - excusez-

.../...

et organisations de jeunesse, plus préoccupés généralement des besoins et des intérêts de leur clientèle que de la seule rentabilité économique.

2. LE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET LES "INSUFFISANCES CULTURELLES".

La culture de "base" reçue par un jeune du milieu populaire ne donne pas les connaissances nécessaires pour réussir dans la vie sociale et pour choisir parmi les apports multiples des mass media.

De son côté, l'éducation - donnée par le système scolaire - n'est pas "populaire, c'est-à-dire à l'usage du peuple".(17) Traditionnellement réservée à une élite, elle est confiée à des maîtres que leur formation, "intimement liée à l'idée que l'on se fait de l'acte pédagogique" (18), prépare à être des instruments efficaces de reproduction des inégalités sociales (19) dans une Ecole "appareil idéologique d'Etat" (20), "c'est-à-dire (...) institution organisée structurellement en réseau, dont la fonction principale est de contribuer

---

(16) - suite -

moi l'expression - "intégré et ségrégé" par rapport à cette grande presse.
INTEGRATION, car ce sont les mêmes organismes économiques qui développent à la fois le secteur jeune et le secteur adulte ; il y a intégration économique ... Je crois aussi qu'il y a intégration par certaines valeurs communes.
Mais aussi SEGREGATION, car l'on flatte et l'on diffuse un monde qui veut avoir ses propres lois, ses propres mythes". Edgar MORIN, (255).

(17) "Ce n'est pas une éducation ésotérique réservée à un cénacle mais, au contraire, une éducation généreuse ouverte à l'universalité de l'homme". G. LERBET, (472), p. 113. Voir aussi la définition et les formes de l'éducation populaire définies par J. VIAL, (491), 5, p. 77.

(18) P. MARC, (479).

(19) Voir surtout les travaux de P. BOURDIEU et J.C. PASSERON.

(20) C. BAUDELOT et R. ESTABLET, (496).

à la reproduction des rapports sociaux existants" (21), malgré l'idéologie démocrate qui "présente la classe possédante et dirigeante comme ouverte, et la société comme sur la voie d'une égalité des conditions".(22) Il n'est donc pas surprenant alors que le jeune d'origine ouvrière puisse se sentir dépaysé dans le système scolaire. Le vrai problème de l'enseignement devient celui "des rapports humains ou, si l'on préfère (...) un problème social".(23) C'est ainsi que "des enfants intelligents voient encore leurs ressources laissées en friche pour des motifs qui ne sont pas intellectuels mais sociaux ou économiques ou tiennent à l'empirisme d'une orientation suspendue plus souvent au hasard et à des facteurs subjectifs qu'à des raisons objectives".(24)

Par ailleurs, "on rencontre chez un certain nombre d'éducateurs, et dans une partie du public, l'opinion que la poursuite d'études secondaires et supérieures dépend d'aptitudes intellectuelles qui sont "innées" chez l'enfant. Il y aurait un "réservoir" d'aptitudes qui restreindrait ainsi l'accès à l'enseignement : le fait qu'une minorité seulement puisse fréquenter l'université n'est pas dû à quelque injustice sociale, mais à cette limitation des aptitudes intellectuelles.

Les recherches contemporaines ont conduit à infirmer

---

(21) S. HONORE, (436).

(22) V. ISAMBERT-JAMATI, (439), p. 182.

(23) M. LOBROT, (473), p. I.

Pour une analyse de la "relation pédagogique" voir également : G. LERBET, (472), p. 14-15. et G. AVANZINI, (445) p. 109.110.

(24) G. AVANZINI, (445), p. 38.

ce point de vue".(25)

Plus précisément encore : "Aucune "race", aucune classe ne peut se prévaloir de supériorité innée".(26)

Et, précise M. Lê Thânh khôi, "les capacités humaines ne peuvent pas être considérées comme un volume fixe, donné une fois pour toutes. De même que c'est le travail humain qui valorise une terre, de même le système d'enseignement développe et même révèle telle aptitude selon l'accent qu'il y met, soit par ses méthodes, soit par son contenu".(27)

---

(25)"Les aptitudes intellectuelles sont en fait influencées de manière décisive par le milieu social auquel appartient l'enfant ; plus ce milieu est élevé, plus ces facultés se développent et s'épanouissent, d'autant que la structure, le contenu et les méthodes de l'enseignement scolaire ont été modelés par les classes dirigeantes traditionnelles. Ainsi, non seulement l'origine sociale favorise ou entrave l'accès à l'instruction par ses effets de revenus, mais encore elle DETERMINE L'EDUCABILITE par ses effets culturels. Allant encore plus loin, nous dirons que, dans l'ensemble, les aptitudes intellectuelles ne sont pas "données", mais constituent un produit de la société et évoluent avec elle. La politique sociale et culturelle peut encourager le développement de telles ou telles aptitudes et même créer des aptitudes nouvelles, comme le montre l'histoire récente de l'éducation aussi bien dans les pays à la pointe scientifique que dans les Jeunes Etats d'Asie ou d'Afrique". LE THANH KHOI, (546), p. 90.

(26) Déclaration de vingt-deux savants internationaux réunis par l'UNESCO à Moscou en août 1964 :

"De même que certains grands traits anatomiques propres à l'espèce humaine, la capacité génétique d'épanouissement intellectuel relève de caractères biologiques de valeur universelle en raison de son importance pour la survie de l'espèce dans n'importe quel environnement naturel et culturel.

Les peuples de la terre semblent disposer aujourd'hui de potentialités biologiques égales, leur permettant d'accéder à n'importe quel niveau de civilisation. Les différences entre les réalisations des divers peuples semblent s'expliquer entièrement par leur histoire culturelle".

ibid. p. 101-2, (N) COURRIER DE L'UNESCO, avril 1965, p. II.

(27) ibid. p. 197.

a) L'importance de la pré-formation culturelle.

En fait, bien que l'enseignement soit obligatoire et se veuille identique pour tous, les difficultés (28) des uns et les avantages des autres commencent très tôt. Pour la rentrée scolaire 1972-1973, un très gros effort de développement de l'enseignement pré-élementaire - ex-écoles maternelles- a été fourni, au moins en ville,et il a été poursuivi au cours des années suivantes. Le développement de l'enseignement pré-élémentaire en zone rurale est moins avancé. Il est possible que la demande des familles y soit moins forte, un enfant trouvant plus facilement à s'occuper et pouvant plus aisément être gardé, mais l'obstacle le plus important est probablement celui du transport.

En zone urbaine, par contre, la scolarisation est importante puisque les enfants de 5 à 6 ans sont scolarisés à 100 %, ceux de 4 à 5 ans à 90 %, ceux de 3 à 4 ans à 72 %, et à 22 % ceux de 2 à 3 ans.(29) Or, ce résultat, qui place la France en tête de toutes les nations pour la précocité de la scolarisation, est très récent, au moins pour l'enseignement public. A l'inverse, les jardins d'enfants privés répondant à un besoin pas encore pris en charge par la collectivité nationale, étaient nombreux, toujours en ville. Mais, "privés", ils ne pouvaient être que "payants" et une première discrimination, par l'argent, se produisait, source, en même temps que

(28) Il n'est pas possible, après les multiples travaux effectués sur les inégalités sociales dans l'enseignement, dont, surtout, ceux de P. SOROKIN, B. BERNSTEIN et R. BOUDON, d'en faire ici une étude exhaustive. Voir en particulier : P. SOROKIN, (57), B. BERNSTEIN, (70), (71), (448), (447), R. BOUDON, (76).

Nous ne rappellerons dans ce chapitre que quelques éléments concernant la jeunesse ouvrière, élaborés, pour certains d'entr'eux, au cours de nos recherches antérieures.

(29) Ces pourcentages sont obtenus par l'addition des effectifs de l'enseignement public et de ceux des enseignements libres, qu'ils soient ou non confessionnels.

résultat d'une différence culturelle qui provoquerait à son tour de nouvelles discriminations entre les enfants : en effet les parents "instruits" souhaitaient que leurs jeunes enfants ne "perdent pas de temps", s'instruisent en s'amusant, et puissent éventuellement "sauter une classe" de l'enseignement élémentaire - ex-enseignement primaire - ou, tout au moins, se classer parmi les premiers de la classe ...

Ces différences, purement "scolaires", liées à une pré-formation privilégiée, existent toujours. Peut-être s'atténueront-elles avec le développement de l'enseignement pré-élémentaire public et avec la "Réforme Haby".(30) Prenant en charge des enfants encore très jeunes, l'enseignement pré-élémentaire réussira peut-être à intégrer dans l'univers culturel des enfants du milieu populaire des éléments de "la culture des catégories sociales supérieures" puisque l'école "au lieu d'être le moyen d'acquisition de la "vraie" culture, apparaît donc plutôt comme destinée à valider la culture des catégories supérieures".(31)

Certes, mais qu'est-ce que la "vraie" culture ? Et y a-t-il une "vraie" culture ? Y a-t-il une "vraie" culture qui serait celle de la société globale, existant alors "en soi", en dehors des cultures partielles ?

Il s'agit là d'un problème et d'un débat qui sont loin d'être uniquement théoriques. La question se pose en effet

---

(30) La "Réforme HABY", dont l'application est prévue pour septembre 1977, en supprimant les filières et en proposant des enseignements de soutien, va-t-elle "développer ou créer en chaque individu le maximum de possibilités compatibles avec son équipement biopsychologique ?" G. MIALARET, (480), p. 35.

(31) Ministère de la Jeunesse et des Sports, (252), 4ème chapitre, 1-B-1. "Les processus du déterminisme scolaire". Voir également (516), in 4e Partie, "Crises et Contestations", p. 99-141, les analyses de P. BERTAUX, Ch. M. LABANI, P. LENGRAND, P. FREIRE, Th. LEMARESQUIER, E.J. KING, G. MYRDAL, A.H. HELSEY, I. ILLICH.

concrètement dans l'enseignement technique court, en particulier, et donne lieu à des prises de positions diverses parmi les professeurs de français. Les traits culturels des catégories sociales supérieures sont quasiment indispensables pour effectuer une scolarité normale : "il existe un lien statistique entre la réussite scolaire et l'origine sociale, d'une façon plus marquée à partir des études secondaires, mais déjà très nette dans l'enseignement primaire : les enfants issus des catégories sociales "supérieures" ont plus de chances que les autres d'apprendre vite à lire (quelle que soit la méthode d'apprentissage de la lecture utilisée par le maître), de passer sans redoublement les divers niveaux des classes primaires, d'entrer dans l'enseignement secondaire, et d'accéder à l'enseignement général "long" permettant d'entreprendre les études supérieures.

Il est évident en effet que la famille et le milieu fournissent, avant et en dehors de l'école, tout un ensemble de moyens intellectuels (acuité de l'observation - langage - raisonnement) et culturels (valeurs, connaissances, intérêts) différenciés suivant les catégories socio-économiques".(32)

---

(32) MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (252), 4ème ch. 1-A. "L'inégalité sociale des chances de réussites scolaires".

"A un niveau intellectuel égal les milieux modestes ont plus de difficultés que les classes supérieures à passer d'un cycle d'enseignement à un autre, qu'à y réussir une fois qu'ils y sont entrés : en d'autres termes, les probabilités de passage divergent beaucoup plus que les probabilités de réussite. Cela provient de ce que l'enseignement secondaire et surtout supérieur est traditionnellement réservé aux enfants de l'élite dirigeante : ils y sont en quelque sorte préparés par les influences culturelles du milieu familial qui les imprègne depuis leur naissance. D'un autre côté, la politique de démocratisation de l'enseignement peut porter plus efficacement sur les conditions de passage que sur celles de la réussite, en supprimant les obstacles financiers ou économiques que rencontrent les bons élèves issus des couches défavorisées. Il sera moins facile d'éliminer les différences dans le second cas, qui tiennent à des éléments d'ordre social plus subtils. Ces éléments agissent sur le système et le contenu même de l'enseignement, puisque les notes de classe, les tests de connaissances et d'intelligence, et l'appréciation des professeurs, ne sont pas indépendants des valeurs culturelles dominantes, qui sont

.../...

Ces difficultés d'origine culturelle se manifesteront tout au long des études, et tout particulièrement lors de l'orientation effectuée en 7ème, comme l'ont montré A. Girard, H. Bastide et G. Pourcher dans "l'enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement", déjà citée.(33) Ces auteurs démontrent, avec une rigueur indiscutable, comment, à résultats scolaires égaux, l'orientation, les souhaits des parents, les jugements et les conseils des maîtres sont influencés, inconsciemment parfois, par le

- - - - - - - - - -

(32) - suite -

celles des couches dirigeantes. On a noté que les fils d'ouvriers obtiennent des résultats aux tests non verbaux supérieurs à ceux des tests verbaux. Or, l'école transmet son enseignement et le sanctionne à l'aide d'un certain langage auquel leur vie familiale ne les a pas rendus familiers. Ce handicap linguistique devient un handicap intellectuel plus général au niveau de l'enseignement secondaire. Une véritable démocratisation de l'enseignement doit donc s'attacher à la structure même des programmes et des méthodes".

(N) B. BERNSTEIN, (72), in LE THANH KHOI, (546), p. 100.

(33) Voir également : A. GIRARD et H. BASTIDE, INED : LE NIVEAU INTELLECTUEL DES ENFANTS D'AGE SCOLAIRE. 1- UNE ENQUETE NATIONALE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. 2- LA DETERMINATION DES APTITUDES. L'INFLUENCE DES FACTEURS CONSTITUTIONNELS, FAMILIAUX ET SOCIAUX. P.U.F., t. 1, 1950, t. 2, 1954. INED. "POPULATION" ET L'ENSEIGNEMENT, DEMOGRAPHIE ET SCIENCES HUMAINES, P.U.F., 1970, 571 p. (Introduction d'A. GIRARD). A. GIRARD, H. BASTIDE, "De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou universitaire..." POPULATION,mai-juin 73.

Réfléchissant aux résultats de l'enquête effectuée en 1962 par A. GIRARD et al. sur une cohorte d'élèves observée à partir de son entrée dans le cycle secondaire, R. BOUDON arrive à la conclusion que "l'origine principale des inégalités devant l'enseignement réside (...) dans la DIFFERENCIATION DES CHAMPS DE DECISION EN FONCTION DE LA POSITION SOCIALE plutôt que dans les inégalités culturelles". Il précise que "cela est d'autant plus vrai qu'on considère des niveaux plus élevés de cursus. Ce double résultat est simplement dû à ce que l'action de la position sociale est, non pas unique, mais répétitive. Elle engendre des effets multiplicatifs ..." (76), p. 117.

T. HUSEN a publié en 1972 une étude des relations entre l'accès à l'école et la réussite scolaire d'une part et l'origine sociale de l'autre, à travers un certain nombre de pays. Cette étude, trop riche pour être résumée ici, a été révisée en 1975. La bibliographie, en a été étendue et la conceptualisation approfondie. (533) et (534).

milieu social familial de l'enfant.(34) B. Bernstein, de son côté, a longuement analysé le lien qui s'établit entre l'échec - ou les difficultés - scolaire, et l'infériorité dans le maniement du langage.(35)

Il est remarquable que le "biais" social lorsqu'il est conscient, est justifié par le "bien" futur de l'enfant : l'enfant du milieu populaire ne sera pas aidé chez lui pour faire ses devoirs, ne pourra pas recevoir de leçons particulières, sera mal à l'aise au milieu des autres élèves, etc ...

---

(34) "Des enquêtes psychopédagogiques et sociologiques ont montré l'importance des facteurs sociaux qui font de l'égalité des chances un mythe. Il ne suffit pas qu'un enfant ait une bonne réussite à l'école primaire pour que ses parents décident de le faire entrer au lycée. En fait, la moitié des enfants qui auraient été capables de suivre des études secondaires restaient à l'école primaire jusqu'à 14 ans, et entraient ensuite au travail".

J. NATANSON et A. PROST, (574), p. 47.

(35) B. BERNSTEIN, (70), (71) et (72).

Les résultats des analyses de B. BERNSTEIN, effectuées en Angleterre (soit dans un contexte qui n'est pas rigoureusement comparable au contexte français) convergent avec ceux des auteurs français que nous venons de citer, bien que certains accents soient placés différemment.

Alors que A. GIRARD et H. BASTIDE, par exemple, attribuent surtout les conseils et les choix d'orientation aux critères psycho-sociaux, B. BERNSTEIN semble minorer le caractère social des difficultés de passage qui lui paraissent surtout économiques, pour mettre plutôt l'accent sur les difficultés, liées à la pédagogie, que le jeune d'origine ouvrière rencontrera pendant ses études.

dans un enseignement classique, par exemple.(36)

Mais, finalement, analysant le "processus de décision scolaire en fonction de la position sociale", R. BOUDON (76) constate que "les individus se comportent de manière à choisir la combinaison coût - risque - bénéfice la plus utile" (p. 74). Et "La valorisation de l'enseignement supérieur décroît à mesure qu'on s'adresse à des individus dont la position sociale est plus basse".(p. 68-9)

b) L'enseignement court "privilégié" par les élèves du milieu populaire.

La conclusion logiquement tirée de tels raisonnements est qu'il vaut donc mieux, si cet enfant du milieu populaire entre dans l'enseignement secondaire, qu'il se dirige vers le technique ou l'enseignement moderne court. Nous avions statistiquement constaté cette conséquence. (P. Idiart, R. Goldstein, 1965).

- - - - - - - - - -

(36) "Dans l'état actuel des choses, les enfants de milieu populaire constituent une faible minorité dans l'enseignement secondaire. La fréquentation de camarades issus de familles plus aisées pose un problème d'adaptation délicat. Sur le plan scolaire proprement dit, l'enseignement dispensé est traditionnellement conçu en fonction d'enfants appartenant à une élite à la fois intellectuelle et sociale. Ces enfants trouvent chez eux des conditions matérielles de travail, un climat culturel, des façons de sentir et de s'exprimer, qui, à égalité de niveau intellectuel, leur donnent un net avantage, au départ, sur les enfants issus de milieu populaire, lorsqu'il s'agit de s'assimiler un enseignement de caractère conceptuel. Cette inégalité se fait d'ailleurs jour dès l'école primaire : les enfants de milieux aisés ont souvent accompli leur scolarité élémentaire dans les classes primaires des lycées (...) ou dans l'enseignement privé. D'une façon générale, l'école primaire a tendance à concentrer ses efforts sur la préparation de l'entrée en sixième, au moins dans les villes. C'est donc la réussite des enfants socialement prédisposés à un enseignement abstrait qui constitue le critère de l'efficacité pédagogique". "C'est dire, comme l'écrit R. GAL, que la cause des retards scolaires est d'abord sociale et que la vieille idée d'une égalité de chances au départ par une sélection des plus aptes à onze ans ne réalise pas la justice sociale devant l'éducation. Les preuves de sélection les plus justes ne peuvent qu'entériner les inégalités de développement offertes par le milieu social".

(N) Roger GAL, (463), p. 133-4, in J. NATANSON et A. PROST, (574) p.41-2.

C'est effectivement ce qui se produit dans la majorité des cas, si les obstacles financiers, les frais de scolarité et le "manque à gagner" ont pu être surmontés.(37)

Les critères d'attribution des bourses sont maintenant l'objet d'une codification par "points" précise, transmise aux familles et publiée par la presse. Les manuels scolaires sont fournis gratuitement à tous les élèves dans les premières classes de l'enseignement secondaire, mais que d'autres dépenses à faire le jour de la "rentrée" et tout au long de l'année ... ! Et malgré tous les efforts, très réels, d'information, l'ignorance des droits et la difficulté à assumer des frais très élevés n'ont pas disparu dans les familles du milieu populaire.

D'où un "indice de concentration relative" des élèves du milieu populaire quatre fois supérieur, dans les Collèges d'Enseignement Technique (CET), à celui des élèves du

---

(37) "Dans les familles à revenus modestes, même si on reconnaît la nécessité d'un enseignement professionnel au-delà de la scolarité obligatoire (du moins pour les garçons), on recherche avant tout la possibilité pour l'enfant de gagner sa vie le plus rapidement possible, afin que non seulement il ne soit plus à charge, mais qu'il puisse contribuer à l'équilibre du budget familial. Les études secondaires sont le plus souvent exclues a priori, même si l'enfant réussit brillamment à l'école. Elles n'ont d'ailleurs de sens que si l'on envisage leur poursuite jusqu'au baccalauréat, ce qui semble trop long et trop aléatoire. On est, de plus, persuadé dans ces milieux que les études au lycée sont onéreuses. Ce qui est, d'ailleurs, loin d'être faux, car la gratuité de l'enseignement secondaire, même public, reste plus théorique que réelle. Les livres, les fournitures scolaires, et les multiples frais de toutes sortes constituent une lourde charge. Il y a, bien sûr, les bourses : mais leur obtention reste problématique, conditionnée qu'elle est par des critères qui demeurent souvent mystérieux. Bien des familles ignorent encore soit leur existence, soit, du moins, la procédure qui permettrait de les obtenir. Les livres sont parfois fournis gratuitement dans le secondaire, aux enfants "nécessiteux" : mais, ici encore, on l'ignore souvent, et il faut en faire la demande avec l'aspect humiliant que cela comporte".

J. NATANSON et A. PROST, ibid. p. 40-1.

même milieu dans les lycées classiques et modernes.(38) Beaucoup de ces élèves quittent ainsi l'école après une scolarité courte.(39) Mais certains de ces jeunes, peu nombreux, sont amenés, s'ils sont doués et travailleurs, à se réorienter plusieurs fois malgré les difficultés et la déception que cela représente pour eux.(40)

---

(38) "Indice de concentration relative" des élèves du milieu populaire dans chaque type d'enseignement. Par sexes.

	CEG	Lycée classique moderne	CET	Lycée technique
G	143	60	247	130
F	145	60	241	152

P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395), p. 26.

L'INDICE DE CONCENTRATION RELATIVE est obtenu en établissant le rapport entre le pourcentage des élèves du milieu populaire et le pourcentage des élèves de "milieux non populaires" dans un type d'établissement donné.

Par exemple, en CET, on trouve 29,7 % des garçons scolarisés du milieu populaire, et 12 % des garçons "non populaires". Le rapport $\frac{29,7}{12} = 2,47$ montre que les enfants du milieu populaire sont 2,47 fois plus nombreux, comparativement, en CET, que les enfants des "milieux non populaires".

(39) Voir dans le paragraphe : "Les abandons en cours d'études" le lien existant pour le milieu populaire entre "abandon prématuré" et "enseignement court", ibid. p. 29-34. La première Partie de l'ANNEXE STATISTIQUE ci-après, "Données générales en 1962" reprend les principaux tableaux et graphiques concernant les "jeunes du milieu populaire à l'école". (enseignements secondaires et supérieurs)

(40) ibid. p. 37.

Mais trop abandonnent leurs études avec un sentiment d'incapacité.(41)

"L"accroissement de ce déchet scolaire est manifestement en corrélation avec l'accession des jeunes du milieu populaire à l'enseignement secondaire : dans le cadre de l'Education Nationale (et pas seulement en dehors d'elle), de plus en plus de responsables dénoncent le maintien des méthodes pédagogiques adaptées aux enfants de milieux socio-culturels supérieurs, alors qu'ils ne sont plus les seuls à devoir profiter de cet enseignement".(42)

c) Le "retard scolaire".

Nous trouvons là également une des causes du "retard scolaire" très important, globalement, en France : si l'on tient compte comparativement avec l'Afrique que les études y sont faites dans une langue étrangère "le retard scolaire n'est guère plus élevé en Afrique qu'en France (0,59 an en Guinée contre 0,55 an en France). En effet si on compare les âges moyens du cours V et du cours I à la durée légale du cycle, on a :

- pour la France, 10,71 - 6,16 - (5-I) = 0,55 ;
- pour la Guinée, 12,29 - 7,70 - (5-I) = 0,59 ;

(5-I est l'intervalle d'années qui sépare le cours I du cours V).

(41) "L'identification implicite - ou la confusion - entre aptitudes et langage culturel initial peut entraîner (...) des sentiments d'infériorité chez les jeunes qui échouent. Ces jeunes, éliminés ou orientés vers des formations plus courtes ou plus spécialisées limitant les possibilités d'accès aux échelons supérieurs, y voient une sanction de l'insuffisance de leurs capacités".

MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (252), 4ème ch. 1-B-1, "Les processus du déterminisme scolaire".

(42) ibid. 4ème ch. 1, "Les besoins d'un enseignement de masse".

Le retard d'âge en France est considérable ; il touche la moitié des effectifs dans les deux dernières années de l'enseignement primaire, 60 % dans celles de l'enseignement secondaire. Ce fait provient des redoublements, c'est-à-dire d'un système scolaire rigide à programme imposé".(43)

Très important globalement en France, le retard scolaire l'est plus encore pour les jeunes d'origine ouvrière (44), et plus encore pour les filles que pour les garçons. "La différence peut s'expliquer par le fait que l'apprentissage scolaire est aussi globalement plus important pour les filles, et qu'il est normal, dès lors, que les élèves et leurs familles s'efforcent d'autant plus d'y réussir".(45)

Ce retard scolaire prend plusieurs significations "qui éclairent le fait lui-même. On peut penser, en effet, que parmi ces "retardés" scolaires, au niveau de l'enseignement supérieur, en particulier, nous n'avons pas seulement affaire à des élèves moins doués. Nous pouvons avoir affaire tout autant à des élèves dont le cycle scolaire a été plusieurs fois réorienté, et qui, après avoir débuté par un examen de fin d'études primaires ou dans un CEG ont successivement transité par un lycée, une école technique spécialisée, pour se retrouver, un peu tard mais non sans avenir, à la Faculté des Sciences. Nous pouvons avoir à faire également à des élèves

---

(43) LE THANH KHOI, (546), p. 150-1.

(44) Le tableau n° 6 "Indice de "concentration relative" des élèves du "milieu populaire" à l'intérieur de chaque tranche d'âges, par types d'enseignement et par sexes" , montre qu'à la seule exception de l'enseignement général court - garçons - il se produit un brusque relèvement de l'indice de "concentration relative" des jeunes du milieu populaire. Ce phénomène signifie que "Dans les classes où "traînent" des élèves un peu plus âgés, au-delà de la scolarité normale, parmi ces "retardés" le pourcentage des jeunes du milieu populaire est plus important que dans le reste de la classe".
P. IDIART et R. GOLDSTEIN,(395), p. 36-7.(Annexe statistique, p.526,XV).

(45) LE GRAPHIQUE C, "Retard scolaire du milieu populaire par types d'enseignement, par âges et par sexes", matérialise sur ces courbes "en le majorant, le phénomène du "retard scolaire populaire" dans chaque ordre d'enseignement et permet surtout de voir L'AMPLITUDE DU RETARD NETTEMENT PLUS FORTE POUR LES FILLES". ibid. p. 38-39. (Annexe statistique, p. 528, XVII).

qui ont eu un lent démarrage dans les petites classes où l'enseignement littéraire est dominant, et dans lesquelles ils ont pu souffrir du "handicap culturel" de leur milieu familial trop modeste : on sait, en effet, que les examens scolaires sanctionnent pour une part des connaissances et des aptitudes que l'enseignement scolaire lui-même ne donne pas, si bien que les jeunes du milieu populaire, ou même les "internes" de tous les milieux se trouvent défavorisés pour l'aisance dans le maniement de la langue et de la culture générale par rapport aux "externes" dont les parents "surveillent" les études de près.

Mais la présence relativement plus importante des "retardés" scolaires du milieu populaire dans tous les enseignements manifeste aussi un changement apparent de l'attitude des familles populaires à l'égard de l'enseignement. L'existence même de ces "retardés" atteste que les familles qui soutiennent ne se découragent plus, ou se découragent moins, lorsque les études se prolongent , même au-delà de l'âge normal, et qu'elles consentent de plus en plus à se sacrifier "jusqu' au bout". C'est même là qu'il faut chercher, sans doute, la raison de l'autre constatation, surprenante au premier abord, de l'absence de précocité relativement anormale pour l'abandon des études. Les deux phénomènes se répondent : s'il n'y a plus de jeunes du milieu populaire qui abandonnent prématurément leurs études - ce qui a pu être longtemps la règle - c'est bien parce qu'il y a de plus en plus de familles ouvrières qui acceptent de "pousser" leurs enfants aussi loin qu'ils peuvent aller dans le cycle scolaire et même, après qu'apparemment ils en ont "passé l'âge"."(46)

Mais on peut se demander si ces familles n'ont pas tort de faire des sacrifices financiers importants pour "pousser" leurs enfants à faire des études, même "au-delà de l'âge normal" parfois. Tous ces jeunes sont peut-être "doués

---

(46) ibid. pp. 37 et 39.

uniquement pour les études techniques les mettant en contact direct avec la matière, et tout particulièrement - ou uniquement - pour des études courtes ?

Le refus, croissant progressivement durant les trois années d'enseignement, des cours de culture générale, constaté lors d'une enquête qualitative par observation participante faite dans un établissement d'enseignement technique court,(47) pourrait le faire penser, au moins pour cette catégorie d'élèves. Mais une analyse plus attentive nous a montré que cette attitude, inexistante en première année, croissait corrélativement à la découverte que ces jeunes gens faisaient, d'abord par les anciens élèves, puis par les informations qu'ils recherchaient, de ne pas avoir "d'avenir" et d'être voués à des tâches d'OS, malgré leur CAP. Or, ils avaient cru, en première année qu'ils allaient apprendre un métier. Titulaires pour la plupart du Certificat d'Etudes, fils de parents ouvriers, très souvent non scolarisés, du moins pas au-delà de la scolarité obligatoire, ils étaient heureux de cette promotion professionnelle et étaient impatients de "posséder" et d'exercer un "vrai métier".

L'impression d'être rejetés par la société, qu'ils manifestaient en disant, en troisième année, qu'ils étaient "fichus" et "ne s'en sortiraient jamais", leur faisait "refuser" l'enseignement général et ses professeurs et les "rejetait" vers l'atelier et son professeur qu'ils sentaient plus proche d'eux.

Une telle attitude de refus de travail, d'exagération de leur ignorance aux cours théoriques, provoque bien souvent en retour, comme nous avons pu le constater, un

---

(47) Observation de six mois faite en 1960 dans un Centre d'Apprentissage masculin de Paris, centre comportant trois sections : menuiserie, serrurerie et chaudronnerie.

découragement de la part des professeurs d'enseignement général. S'ils ont l'impression de ne servir à rien, ils prennent, par réaction de défense, une attitude désinvolte et indifférente qui passe parfois pour du mépris aux yeux des élèves : en CET "les horaires très chargés ne laissent guère de temps libre à consacrer à une culture désintéressée pour ceux qui en auraient le goût. La plupart d'ailleurs, tout au moins au niveau du CAP, n'ont pas un tel goût ; se sentant confusément méprisés par leurs professeurs de français, ils le leur rendent bien ; leurs vrais maîtres ce sont les professeurs d'ateliers".(48)

Ce mode de relations enseignants-enseignés, du style relations de "classes" donne une signification imprévue au refus de la "culture" de la société globale !

Ainsi, malgré tous les efforts effectués pour permettre au plus grand nombre de faire des études, il persiste un échec partiel de la démocratisation de l'enseignement : L'analyse des statistiques nationales du Ministère de l'Education Nationale nous montrait, il y a moins de dix ans, "qu'une fois sur deux, les jeunes du milieu populaire arrêtent leurs études au baccalauréat. Ce qui pose évidemment pour eux, tout particulièrement, le problème de la "qualification professionnelle" reconnue au baccalauréat sur le "marché du travail".(49)

(48) J. DELARUE, (303), p. 51.

(49) P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395), p. 25.

3. VERS UNE EGALISATION DES CHANCES PAR LES EFFORTS DE DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT ?

Les efforts pour permettre au plus grand nombre de poursuivre des études ne sont pas sans porter des fruits, bien qu'ils ne modifient cependant pas fondamentalement la proportion et la situation de cette catégorie de jeunes. Le Certificat de fin d'Etudes secondaires aurait pu prendre le relais du baccalauréat comme diplôme menant directement à la vie active. Il certifie que l'élève a accompli les cycles de l'enseignement secondaire, mais en montrant surtout que l'élève a échoué au baccalauréat, dans la mesure où la finalité de ce dernier examen n'a pas été modifiée.

Ce certificat est cependant utile, même s'il n'est guère utilisé, puisque jusqu'à sa création l'élève ayant échoué à l'examen sanctionnant ses études secondaires n'avait aucun titre reconnu prouvant qu'il avait terminé sa scolarité. Il était alors tenté de passer et repasser le baccalauréat.

Il aurait, par ailleurs, été d'autant plus compréhensible que la reconnaissance sur la marché du travail du Certificat de fin d'Etudes secondaires soit équivalente à celle du baccalauréat que, dans la majorité des postes de travail, une formation générale a besoin d'être complétée par une spécialisation professionnelle proprement dite.

Or ce Certificat de fin d'Etudes secondaires ne s'est pas imposé. L'issue normale des études secondaires est donc le baccalauréat. Que font les jeunes bacheliers d'origine ouvrière dans l'enseignement supérieur ?

a) La répartition par types d'études.

Dans celui-là non seulement ces jeunes sont très peu représentés statistiquement comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, sous-représentés même, mais, comme dans l'enseignement secondaire, il existe des disciplines qu'ils "privilégient" et des disciplines vers lesquelles ils ne se dirigent pas, soit parce que les études sont très longues, soit parce qu'elles ont un résultat aléatoire, ou parce qu'elles exigent des possibilités financières importantes pour s'installer ensuite.

C'est ainsi que les étudiants du milieu populaire choisissent de préférence les faculté des lettres et des sciences ainsi que les IUT (instituts universitaires de technologie) maintenant, c'est-à-dire des enseignements qui débouchent sur des carrières précises : enseignement, secteur secondaire ou tertiaire. Ils sont moins nombreux en médecine où les études, longues et coûteuses, ne permettent que très difficilement d'exercer des travaux rémunérés pendant les premières années d'études. La pharmacie n'en attire qu'une faible minorité qui se dirigera vers les laboratoires.(50) Quant aux grandes écoles, elles semblent leur être quasiment fermées : "En France (...) les trois grandes écoles recrutent leurs élèves dans une groupe très restreint d'étudiants brillants".(51) Et les auteurs ajoutent en note, à la suite de la phrase que nous venons de citer : "Il n'y a eu que 458 étudiants admis en 1962. "Le défaut de toutes les grandes écoles est le défaut de l'enseignement supérieur français : le nombre des diplômés est insuffisant, compte tenu des besoins d'un pays industriel, seulement 3 % des élèves entrent à l'université ; une poignée entre dans les grandes écoles ; les enfants brillants d'ouvriers et de paysans n'en franchissent que rarement le seuil".

(50) P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, (217).

(51) F. HARBISON et Ch. A. MYERS, (128), p. 188-9.

(TIMES, Ier février 1963, p. 69). La situation ne paraît pas avoir sensiblement évolué au cours des dix années suivantes.

La sous-représentativité numérique des jeunes du milieu populaire n'est pas spécifiquement française. Même si on excepte les Républiques qui se réclament du socialisme et dont les critères d'accès à l'enseignement diffèrent d'un pays à l'autre (52), ainsi que certains pays d'Amérique latine (53), on constate que la répartition des étudiants par catégories socio-professionnelles du chef de famille, dans les pays d'économie capitaliste (54), est "en corrélation étroite avec la profession des parents". L'exemple le plus patent est peut-être celui des Etats-Unis, pays qui semblait avoir repris les principes de la Révolution française et où, jusqu'à ces dernières

---

(52) L'enseignement dans les Républiques populaires fait l'objet de très nombreux travaux. Rappelons les études comparatives de :

F. HARBISON et Ch. A. MYERS, (128).

LE THANH KHOI, (546).

J. VAIZEY, (588).

M.A. MACCIOCCHI, a présenté récemment une description très vivante du système d'enseignement chinois dans son inter-relation avec les autres secteurs de l'économie et de la vie sociale. (154).

A. PEYREFITTE a publié depuis un ouvrage très documenté sur la Chine, comportant plusieurs chapitres sur le système éducatif. (174).

Bien que les pays scandinaves ne soient pas des "républiques socialistes", leurs réalisations sociales, oeuvres dans la plupart des cas de "spécialistes non marxistes" (L. TRICHAUD, (579), p. II) justifient de citer les ouvrages suivants :

L. TRICHAUD, (678) et (579).

R. NORDLING, (162).

(53) "... contrairement à ce qu'on affirme parfois pour l'Amérique latine, il n'y a pas de monopolisation de l'enseignement supérieur par les classes dirigeantes : les ouvriers ruraux et urbains ont une représentation légèrement plus forte dans l'Université de Caracas qu'en France".

LE THANH KHOI, (546), p. 85.

(54) "Sociétés globales démocratico-libérales correspondant au capitalisme concurrentiel développé" et "Société dirigiste correspondant au capitalisme organisé pleinement développé".

G. GURVITCH, (26), t. 1, p. 227-30.

années, beaucoup croyaient assister à la naissance d'une "société sans classes". Or "la décision d'entrer au Collège et le succès aux examens sont en corrélation étroite avec la profession des parents. En 1954, 40 % des enfants de pères ayant des professions libérales ou des emplois de cadres supérieurs ou moyens, qui avaient obtenu un diplôme à l'école secondaire, ont terminé le Collège avec succès, contre 11 % des enfants d'agriculteurs. Les handicaps des groupes socio-économiques inférieurs se sont trouvés accentués par des considérations géographiques et sociales : les enfants des Etats plus pauvres et les Noirs avaient moins de chances d'entrer au Collège que les enfants des Etats plus riches ou les Blancs, abstraction faite des aptitudes et du rang social de la famille".(55)

D. Michael, dans un ouvrage qui fait suite à un rapport demandé par le Ministère de la Santé, de l'Education et des Affaires sociales des Etats-Unis, tente de prévoir l'évolution prochaine de la société américaine : une nouvelle élite, pour lui, va se créer, bénéficiant des meilleurs professeurs et des meilleures universités, les universités centrales. L'origine sociale de cette nouvelle élite n'est pas précisée, mais les bouleversements culturels et sociaux seront-ils, d'ici là, d'une ampleur suffisante pour modifier la répartition actuelle ? (56)

b) Les conditions matérielles.

L'inscription en Faculté ne résoud cependant pas tous les problèmes. L'infériorité culturelle persiste et la situation matérielle s'aggrave : les parents ne perçoivent plus d'Allocations familiales pour l'enfant qui atteint sa

(55) J. VAIZEY, (588), p. 144.

(56) D. N. MICHAEL, (158), p. 108-35.

vingtième année, même s'il est étudiant ; les bourses, malgré les revalorisations périodiques, ne suffisent pas pour vivre, et les parents du milieu populaire ne peuvent continuer à assurer tous les frais de leurs enfants devenus adultes. Nous seulement leurs revenus ne le leur permettent pas, mais, de plus, eux-mêmes, à douze ans, quatorze ans au plus, travaillaient. Il leur est donc extrêmement difficile, psychologiquement, de comprendre - même s'ils souhaitent la réussite universitaire de leur enfant - que des jeunes gens soient encore dépendants d'eux financièrement.

Ces étudiants sont ainsi amenés à "travailler" tout en poursuivant leurs études avec toutes les conséquences néfastes pour leur santé, pour la non-réussite aux examens, etc ... B. Kayser et P. de Gaudemar montrent, dans l'étude qu'ils ont menée à Toulouse (57), l'importance des problèmes qui s'ajoutent et s'entremêlent pour rendre encore plus ardu l'achèvement des études.

Ces auteurs constatent qu'un quart seulement des étudiants inscrits en propédeutique terminent leur licence. Mais tous ne la terminent pas dans les mêmes délais ni avec les mêmes moyens financiers : 5 % seulement des enfants d'ouvriers font toutes leurs études avec les seules ressources de leurs familles, alors que c'est le cas de 35 % des étudiants dont les parents font partie de la catégorie "Professions libérales et cadres supérieurs". Aucun étudiant fils d'agriculteur de cette génération d'étudiants toulousains n'avait fait toutes ses études sans travailler.

Les jeunes d'origine ouvrière ne sont donc pas les seuls, même s'ils sont les plus nombreux (58), ou presque, à

---

(57) B. KAYSER et P. de GAUDEMAR, (541).

(58) Voir également pour la "France entière", (252), 1er ch. IV, "Les revenus des jeunes". (MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS).

travailler pendant leurs études. Il est vrai que beaucoup d'étudiants exercent diverses occupations rémunérées, mais la nature et la durée de ces travaux varient selon l'origine sociale. Finalement, notent B. Kayser et P. de Gaudemar, les travaux que fait l'étudiant qui n'est pas aidé financièrement par sa famille, sont, en général, moins "nobles" (surveillances plutôt qu'enseignement, par exemple), plus dispersants et plus éloignés, souvent, des études en cours, que ceux que fait un étudiant qui ne recherche qu'un complément "d'argent de poche".

Malgré ces difficultés financières qui contribuent à allonger les études, les étudiants fils d'ouvriers de la promotion étudiée à Toulouse sont, avec les enfants de cadres moyens, les plus nombreux, proportionnellement, de la petite minorité qui atteint le niveau des concours d'enseignement, agrégation et CAPES, alors que les "déchets" les plus importants se produisent parmi les enfants de commerçants.

Ces résultats paraissent infirmer l'affirmation selon laquelle l'origine sociale et la culture qui en est corollaire influent, en Faculté comme dans les autres ordres d'enseignement, sur le déroulement des études. Mais il n'en est rien, affirment les auteurs qui expliquent que c'est la "sélectivité spontanée" exercée au niveau de la poursuite des études supérieures et même secondaires, qui explique la qualité des étudiants du milieu populaire. Tandis qu'en ce qui concerne les enfants de cadres moyens, le succès est dû au "sérieux du milieu culturel". Les échecs des enfants de commerçants seraient dus, quant à eux, à la conjonction d'une situation financière familiale aisée qui réduit au minimum la sélectivité et d'un niveau culturel peu élevé de la famille.

Les multiples difficultés que rencontrent les jeunes d'origine ouvrière ne sont donc pas des obstacles absolus et certains terminent brillamment leur études. Une proportion

importante d'entr'eux néanmoins figure parmi ceux qui abandonnent en cours de route. En effet "par suite du libre accès des Facultés à tous les bacheliers les pourcentages de réussite dans l'enseignement supérieur sont beaucoup plus faibles en France que dans les pays qui donnent au recrutement de leurs étudiants un caractère sélectif.

Ces pourcentages de réussite sont en effet les suivants :

URSS ..... 77,2 %
USA ..... 63 à 65 %
RFA ..... 60 %
FRANCE ..... 57 % (59)

"L'étendue des échecs universitaires dans les pays qui ne pratiquent pas la sélection à l'entrée, montre que la cause essentielle en est l'inaptitude à de telles études, dont les exigences sont beaucoup plus grandes que celles de l'enseignement secondaire. Or, l'échec représente un gaspillage d'argent, de temps et d'effort, ainsi qu'une frustration profonde. La sélection y remédie tout en orientant les étudiants vers les disciplines pour lesquelles ils possèdent les connaissances et les aptitudes nécessaires, les aptitudes étant plus nécessaires à ce degré que les connaissances. Un système qui admet tout bachelier dans n'importe quelle faculté est responsable de leur encombrement et de l'impasse dans laquelle se fourvoient nombre d'étudiants : on ne fait plus, à notre époque, d'études scientifiques ou médicales sans un bagage minimum de connaissances mathématiques. Pendant ce temps des enfants doués de familles pauvres ne peuvent pas continuer leurs études parce qu'ils doivent travailler pour vivre. Sans doute, un examen

- - - - - - - - - -

(59) ibid. ler ch. III B, "le développement des enseignements de second et de troisième degré".

Ces chiffres sont calculés, "tous enseignements supérieurs réunis". Le pourcentage relativement élevé de réussites, s'explique ainsi par le jeu des compensations.

d'entrée opérerait une sélection prématurée, mais on pourrait prévoir, comme l'a fait le plan Langevin-Wallon, un stage probatoire de courte durée qui servirait "à diriger les étudiants vers les enseignements en rapport avec leurs aptitudes et, si besoin est, à éliminer les inaptes".(60)

c) Des remèdes prévus par la loi d'Orientation de l'Enseignement Supérieur.

Le stage probatoire d'orientation, corollaire par ailleurs de la pluridisciplinarité de l'enseignement supérieur, est prévu dans la Loi d'Orientation de l'Enseignement supérieur (article 21), mais son organisation semble poser encore des problèmes délicats à résoudre, si nous en croyons le recteur G. Antoine : "Les étudiants doivent connaître et les enseignants mettre en oeuvre l'ensemble des dispositions prévues dans l'article 21 de la Loi d'orientation de l'enseignement supérieur, article fondamental, mais dont j'ai le sentiment qu'il a été jusqu'ici, la plupart du temps, oublié ! Ce texte prévoit que les universités doivent organiser des "stages d'orientation à l'usage des étudiants nouvellement inscrits lorsqu'elles estiment utile de vérifier leurs aptitudes aux études qu'ils entreprennent". Ce même article précise que "ces stages sont obligatoires pour tous les étudiants au bénéfice desquels ils sont prévus. A l'issue de ces stages, il peut être recommandé aux étudiants de choisir, dans la même université, d'autres études ou un cycle d'enseignement plus court adapté à une activité professionnelle. Si l'étudiant suit la recommandation, la nouvelle inscription est de droit. S'il persévère

(60) LE THANH KHOI, (546), p. 204-5.

L'allusion au plan LANGEVIN-WALLON est extraite de : LE PLAN LANGEVIN-WALLON DE REFORME DE L'ENSEIGNEMENT. Compte rendu du Colloque organisé par le Groupe français d'Education nouvelle et la Société française de Pédagogie, Paris, PUF, 1964, p. 210.

Lire également de B. GIROD de l'AIN, (464).

dans son choix initial et s'il termine sans succès l'année d'études, il peut être appelé, au début de l'année suivante, à un nouveau stage pluridisciplinaire dont les conclusions seront obligatoires. Les universités pourvoient, par tous moyens appropriés, à l'orientation continue des étudiants, en particulier à la fin de chaque cycle d'études". (...) Les stages sont d'autant plus nécessaires que "le baccalauréat est de plus en plus un certificat d'études du second degré, et de moins en moins un diplôme attestant l'aptitude à fréquenter utilement les cours d'une université. Réalité désolante peut-être, mais sur laquelle il serait absurde ou malhonnête de continuer à fermer les yeux". Enfin, G. Antoine demande de "réduire" et même d'"abolir l'hiatus" entre la formation universitaire et les débouchés, et, pour cela, de "faire passer dans les actes non plus un article particulier, mais l'un des maîtres principes de la loi d'orientation, à savoir la pluridisciplinarité. Il est inconcevable, (...) qu'on nous parle encore, en 1972, d'une licence de lettres, ou de droit, ou de sciences économiques - toutes filières de formation qui, réduites à elles seules, ne qualifient pour aucune sorte d'emploi, et, chose plus grave, ne devraient même point jalonner un cursus débouchant, à son terme, sur un secteur professionnel. En effet, il n'est plus à présent aucune responsabilité de "cadre" qui ne requière une formation de type à la fois littéraire et socio-économique et scientifico-technologique". (61)

Une sélection-orientation non contraignante, mais respectant la liberté de choix final des personnes, comme le prévoit d'ailleurs la Loi d'Orientation, ne pourrait être que

---

(61) "Les débouchés des études supérieures".

"Les licences ne qualifient pour aucun emploi", LE MONDE, 20 septembre 1972, p. 23. Texte rendu public par G. ANTOINE, recteur de l'académie d'Orléans-Tours, conseiller de M. E. FAURE lorsque celui-ci était ministre de l'Education Nationale, et rédigé en réponse à la demande faite par le ministre de l'Education Nationale, M. FONTANET, à tous les recteurs de lui indiquer les moyens d'améliorer l'orientation des étudiants.

bénéfique pour les jeunes, et, en particulier, les "plus pauvres", pour l'université et pour l'économie nationale. "Notre pays aura à résoudre dans un proche avenir le problème posé par la confrontation des exigences de l'enseignement supérieur en matière de recrutement, et des besoins considérables de l'économie du pays en personnel hautement qualifié. D'une façon générale en effet les prévisions s'accordent sur l'élévation des qualifications de tous niveaux réclamée par l'évolution économique".(62)

La mise en place progressive et le développement de structures d'"éducation permanente", en relativisant l'importance des études supérieures faites aussitôt après le baccalauréat, devrait contribuer à dédramatiser le problème de "l'orientation-sélection" et faciliter la "promotion collective" des jeunes du milieu populaire par un authentique "enseignement de masse" qui ne soit pas un enseignement au rabais.

Les méthodes pédagogiques se modifient également sous la pression de l'évolution de la société globale. Le droit à la "formation permanente" en est une des formes récentes ; elle rend de plus en plus nécessaire et de plus en plus urgent de faire réellement passer dans les faits le principe selon lequel un élève - ou un étudiant - doit "apprendre à apprendre" et non acquérir un bagage intellectuel et technique qui devra lui servir, et lui suffire, pour toute son existence.

De nombreuses innovations pédagogiques voient le jour. Citons une méthode qui a fait ses preuves : celle de "l'alternance pédagogique". L'"alternance" a pris différentes formes depuis que la théorie en a été élaborée en 1955 par

(62) MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (252), op. cit. 1er ch. III, B, "Le développement des enseignements de second et du troisième degré".

A. Duffaure et J. Robert.(63) Méthode d'"éducation professionnelle" (64) adoptée par les Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation, en France et à l'étranger, l'alternance est utilisée également pour former de futurs travailleurs de l'industrie, comme dans les usines Mercédès de Stuttgart, ou de futurs travailleurs de l'industrie ou de l'artisanat, (Istituto Profesionale di Stato per l'Industria E l'Artigianato di Vittorio Veneto, par exemple).(65) On emploie de plus en plus maintenant, également, la méthode de l'alternance dans les classes de pré-apprentissage, en France, dans des cycles de formation permanente et ... jusqu'à l'université, au moins à titre expérimental. Cette méthode repose en grande partie sur l'alternance établissement d'enseignement / entreprise réelle et sur l'utilisation de l'atelier d'école comme "simulateur". Dans ce système l'élève peut intégrer théorie et pratique dans une formation équilibrée ne négligeant pas la culture générale.(66)

La très grande plasticité et le réalisme de cette méthode font qu'elle "est certainement susceptible d'applications beaucoup plus nombreuses qu'actuellement, leur étude très complète mériterait d'être entreprise par les pédagogues".(67)

---

(63) A. DUFFAURE et J. ROBERT, (459), 247 p.
A. DUFFAURE, (461).

La revue EDUCATION ET DEVELOPPEMENT a consacré son n° 84, mars 1973, à l'Alternance Ecole-Travail, l'expérience des Maisons Familiales rurales, 86 p. Contributions de : L. RAILLON, A. DUFFAURE, D. CHARTIER, C. BESSON, J. OZANAM, R. CLAIR, A. LE PELTIER, J. BONNIEL, P. IDIART, R. GOLDSTEIN.

(64) R. GREGOIRE, (528), OCDE, 1967. 138 p.

(65) A. DUFFAURE, (460).

(66) R. GOLDSTEIN, (465).

(67) A. GRANDPIERRE, (466).

Les recommandations concernant l'alternance présentées dans le Rapport de la Commission internationale d'experts de l'UNESCO présidée par M. Edgar Faure, et publié en 1972, vont dans ce sens.

d) Réactions aux possibilités de changement.

En fait, on constate que les tentatives, les projets de sélection ou d'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur qui ont pu être envisagés au cours de ces dernières années ont immédiatement soulevé des tollés d'indignation, ou au moins une très grande méfiance.

Cette attitude est paradoxale, d'une certaine façon : d'une part tout l'enseignement français, à la différence de l'enseignement anglais, par exemple, est basé sur la compétition, et d'autre part, l'entrée dans l'enseignement secondaire, et surtout dans les lycées, était liée, jusqu'à un passé très récent, à la réussite d'un concours. Comme d'ailleurs, pendant longtemps, les bourses d'études ont été attribuées aux enfants qui non seulement répondaient à certaines caractéristiques sociales, mais qui, également, réussissaient le "concours des bourses" ...

Dans ces conditions, les projets d'orientation-sélection au seuil de l'enseignement supérieur auraient dû être acceptés comme une suite logique des orientations et sélections successives par lesquelles passent antérieurement à leur arrivée à l'université, les enfants. Or il n'en est rien. Comment s'expliquent ces réactions souvent violentes et de caractère passionnel ?

Nous supposons, mais ce serait à vérifier, que c'est l'orientation autoritaire des élèves - du milieu urbain surtout - entrant en 6ème, qui est à l'origine de ce qui paraît être,

pour beaucoup, un véritable traumatisme psychologique, plus ou moins inconscient. En effet, on peut dire, en schématisant un peu le déroulement historique des évènements, que pour accueillir la masse des enfants nés dans l'immédiate après-guerre, faire face aux différences de densité de population, scolariser progressivement dans le secondaire le maximum d'enfants et réaliser peu à peu la prolongation de la scolarité obligatoire, le Ministère de l'Education Nationale a instauré les "secteurs géographiques". A la carte de l'habitat correspondait une carte des établissements scolaires, et les enfants de tel secteur, quartier ou commune, devaient aller obligatoirement dans une des écoles du secteur. A l'intérieur même du secteur le choix n'était pas laissé aux familles, chaque enfant étant affecté à une école. De rares exceptions étaient prévues : désir d'étudier dans une section n'existant pas dans le secteur, par exemple ...

La solution était rationnelle et a été efficace, quantitativement, et globalement, au plan national.

Mais dans l'application pratique, localement, des difficultés ont surgi. Elles étaient d'une nature telle qu'elles n'ont pas dû être perçues par les responsables de l'organisation de l'enseignement : si les villes anciennes, les quartiers "bourgeois" étaient souvent plus pourvus en lycées - où les enfants pouvaient entrer dès la 10ème parfois et rester ainsi dans le même établissement jusqu'au baccalauréat - les quartiers neufs et, en particulier, les quartiers ouvriers, voyaient se construire des Collèges d'Enseignement général, puis des Collèges d'Enseignement secondaire. C'est la période, effectivement, où on développe les CES dans lesquels on tente de mettre en place le "tronc commun", avec orientation continue et "passerelles" pour passer d'une section à une autre. Ces dernières seront un échec.(68)

(68) Voir en particulier, au sujet des difficultés de passage entre les sections du cycle d'orientation, A. GRANDPIERRE, (466), p. 59-60.

Les familles n'avaient donc plus le choix de l'école. Et cette restriction à leur liberté a été ressentie fortement, même par des parents du milieu populaire qui "n'avaient même pas le Certificat d'Etudes" eux-mêmes. Nous dirions même que c'est eux qui ont ressenti le plus durement ce qu'ils ont considéré comme une discrimination, malgré la transformation progressive des classes de premier cycle de lycées en classes de "type CES" : ils se rendaient confusément compte des différences de formation qui existaient entre les enseignants du CES et ceux du lycée, ou, du moins, cette opinion leur était suggérée par le fait que les enfants de telle ou telle famille de milieu "bourgeois" - et ces rares exemples prenaient figure de symbole - avaient réussi à entrer au lycée ne figurant pas sur la liste des établissements autorisés ; et eux seuls de tout le quartier. Sinon, ces enfants "privilégiés" allaient dans des écoles privées, confessionnelles ou non, mais pas au CES.

Il faut constater objectivement que les CES sont devenus, en grande partie, le lieu de promotion des instituteurs, qui y enseignent à côté d'un certain nombre d'enseignants ayant fait des études supérieures, dont des titulaires du CAPES, alors que les professeurs de lycées étaient, traditionnellement, diplômés de l'enseignement supérieur, et, pour la très grande majorité d'entr'eux, certifiés ou agrégés. Remarquons brièvement qu'un phénomène comparable se développe dans les Instituts universitaires de Technologie (IUT) qui deviennent le moyen de promotion des professeurs de l'enseignement secondaire, titulaires ou non, d'ailleurs, de l'agrégation ou du CAPES. Dans ces deux cas, CES et IUT, la tonalité générale des études est souvent donnée par les instituteurs, dans les CES, et par les professeurs issus du second degré, dans le second type d'établissement - quels que soient, par ailleurs, les principes ou les règlements.

Cette parenthèse permet peut-être de mieux comprendre les positions des familles des différents milieux sociaux. Pour celles du milieu populaire, leurs enfants allaient donc avoir un niveau moins élevé, ne pas être formés aux mêmes méthodes de travail personnel que leurs camarades du lycées et être obligés de changer d'école "après le Brevet", comme par le passé. L'amélioration était quantitative, puisque plus d'enfants iraient plus longtemps à l'école, mais elle paraissait n'être que cela. Il ne faut pas oublier non plus que l'orientation - donc le choix de la section - est fortement influencée par la connaissance du milieu social auquel appartient l'enfant.

Dans cet univers mental, l'université apparaissait alors, malgré son mystère et les dépenses énormes qu'y entrer supposait de faire, comme "enfin" la porte de la liberté, du choix personnel correspondant à ses goûts, et effectué à égalité avec tous les titulaires du baccalauréat. L'espoir de l'égalité de tous devant l'enseignement devenait un mythe rejeté dans cet au-delà du baccalauréat dans lequel une toute petite minorité pénétrait.

D'où les craintes devant une "menace" d'orientation-sélection perçue non pas comme une "orientation", mais comme une "sélection" autoritaire ; et, pour beaucoup, il s'agira alors, encore une fois, d'une sélection par l'argent ou par le milieu social, qui parachèvera les sélections antérieures. Alors qu'une "orientation-sélection" respectant la liberté de la personne permettrait un réel "enseignement de masse" de qualité : "Un enseignement de masse est animé par la conviction que - sauf infirmité - les connaissances rationnelles sont communicables par des méthodes appropriées à quelque cerveau humain que ce soit. Il admet, selon l'image de Karl Marx, qu'il "y a moins de différence entre un philosophe et un portefaix qu'entre un lévrier et un basset". Il est donc, essentiellement, ouvert à toute expérience propre à faire un enseigné

de chacun des individus de la société globale. Il implique que si "démocratiques" qu'aient été jusqu'ici les méthodes, elles n'ont *même pas commencé la prospection des virtualités intellectuelles des grands ensembles humains.* Supposé une scolarisation rigoureusement universelle, c'est une *détection en profondeur*, une invention des procédés de découverte de l'homme qui importe.

D'autre part, un enseignement de masse révise radicalement les rapports convenus entre l'Ecole et la Société. L'Ecole n'est pas conçue comme séparée de la Société. Mais l'Ecole et la Société deviennent deux aspects d'une même pensée créatrice. Tendanciellement, l'Ecole et la Société livrent les mêmes enseignements ; elles ne distribuent pas des enseignements entre eux incompatibles. Hélas ! c'est précisément le cas aujourd'hui".(69)

Et il ne s'agit donc pas "d'instituer un enseignement au rabais, mais d'organiser les études moyennes et supérieures de manière à multiplier les "sorties" et utiliser toutes les ressources humaines, les jeunes gens bien doués qui accompliront tout le cycle, et les moyennement doués qui s'arrêteront en route en conservant la possibilité de la reprendre un jour".(70)

---

(69) F. PERROUX, (50), t. 2, p. 141.

Rappelons les distinctions que fait F. PERROUX entre "les masses" et "la masse" :

"Les masses : multitudes inorganiques qui sentent sans les formuler distinctement le caractère commun de certains de leurs besoins et de certaines de leurs aspirations.

La masse : totalité d'une population (sans qu'il y manque un seul élément), qui au-delà des différenciations, des intérêts spéciaux, des traits distinctifs, accède à la conscience de la communauté des caractères élémentaires et fonciers de sa destinée".

ibid. t. II, p. 157

(70) LE THANH KHOI, (546), p. 205.

Mais la réalisation d'un tel programme demande de très grands efforts dans bien des domaines. Il faut certes que l'effort de coordination et d'accroissement de l'information au stade de l'orientation des jeunes soit poursuivi sans cesse, car l'évolution des techniques professionnelles, celle du marché de l'emploi, celle des structures d'accueil ... rendent rapidement caduc un document.

Et quelles que soient les qualités des méthodes pédagogiques, elles ne valent, en grande partie, que par ceux qui les appliquent : d'où finalement, l'importance de la formation des "formateurs", de la conception qu'ils auront de leur rôle et du mépris ou de la sympathie agissante qu'ils ressentiront pour leurs élèves, car ce facteur "non objectif" et difficilement mesurable, est d'une importance considérable lorsqu'il s'agit des "socialement pauvres".(71)

(71) L'utilisation dé "l'alternance" dans la formation des formateurs est longuement analysée par G. MALGLAIVE qui distingue, en particulier :

- LA FAUSSE ALTERNANCE : qui se produit lorsqu'il n'y a pas de lien entre la formation et les activités pratiques,
- L'ALTERNANCE APPROCHEE : dans laquelle les formateurs en formation observent la réalité sur laquelle ils vont devoir travailler, sans qu'on leur donne les moyens d'agir sur elle. L'enquête est alors l'instrument privilégié d'analyse,
- L'ALTERNANCE REELLE : qui "vise à une formation théorique et pratique globale permettant au formé de construire son projet pédagogique, de le mettre en oeuvre et d'effectuer un recul réflexif sur cette mise en oeuvre".

Modalités : session - inter-session - session - (643), (724).

La similitude pédagogique entre "l'alternance réelle", telle qu'elle est envisagée ici, et "l'alternance" que A. DUFFAURE et J. ROBERT ont définie, et que nous appelons "pédagogique" nous semble aussi forte que possible, étant donné les différences dues aux clientèles, diverses par l'âge, le statut et le projet. (459), 36-7.

CONCLUSION DU DEUXIEME CHAPITRE

Les inégalités culturelles commencent dès l'enfance, ayant leur origine dans le milieu familial, et elles continuent à l'école où sont entérinées les inégalités de développement offertes par le milieu social d'origine, à capacités intellectuelles égales.

L'origine sociale détermine l'éducabilité, les aptitudes intellectuelles n'étant pas totalement un "donné", mais, en grande partie, un produit de la société qui évolue avec elle, qui provoque le développement de telle ou telle aptitude, la création d'aptitudes nouvelles, etc ...

Les méthodes pédagogiques sont, dans l'ensemble, adaptées aux enfants de milieux socio-culturels supérieurs, alors que ces derniers ne sont plus les seuls à bénéficier de l'enseignement.

Cette situation ambiguë, source de frustrations, se manifeste et se prolonge de multiples façons pendant toute la scolarité, déterminant finalement tout l'avenir. On constate en particulier que :

. l'orientation scolaire est biaisée, à niveau scolaire égal, les jeunes du milieu populaire étant plutôt orientés vers les enseignements moderne ou technique court, "pour le bien de l'enfant". L'"indice de concentration relative" de ces jeunes était quatre fois plus grand dans les CET que dans les lycées, lors de l'analyse des statistiques nationales.

. Certains, les plus doués, sont amenés à se réorienter plusieurs fois, ce qui provoque un très grand "retard scolaire", comparable à celui constaté dans des pays africains de scolarisation récente. Le retard des filles est encore supérieur à celui des garçons.

. Des "abandons" se produisent par un sentiment erroné "d'incapacité". Ce phénomène est cependant en voie de diminution, à la suite du soutien plus prolongé des familles pendant les études secondaires, soutien destiné à permettre l'obtention du "brevet" ou du baccalauréat.

. Les retards pris au cours de la scolarité compromettent les chances de succès dans l'enseignement supérieur de ceux qui y parviennent (la moitié des bacheliers du milieu populaire il y a une dizaine d'années). Pour les plus doués qui réussissent à surmonter tous les obstacles - matériels, culturels et sociaux - combien échouent, ne serait-ce que parce qu'ils sont obligés de "travailler" tout en préparant leurs examens, ce qui ajoute encore à leur retard et à leur impression d'être étrangers dans l'Université. Ils contribuent pour une large part au fait que la France figure parmi les pays où le taux de réussite est des plus faibles.

L'effort de démocratisation de l'enseignement a plus réussi quantitativement que qualitativement. Il existe néanmoins des *possibilités* d'aboutir à une *égalisation des chances devant l'enseignement*, donc devant la formation professionnelle, avec toutes les conséquences que cela entraîne, si telle est la volonté du corps social.

On peut citer en particulier les réformes suivantes :

- une *sélection-orientation non contraignante*, conforme à l'esprit de l'article 21 de la Loi d'Orientation de l'Enseignement supérieur, qui permettrait de réaliser un réel enseignement

supérieur, à la fois "de masse" et de qualité, complétée et permise par des modifications pédagogiques radicales. Elles donneraient une dimension nouvelle au rôle traditionnel de l'Université, rôle à la fois culturel - de maintien et de développement de la connaissance - et rôle de formation professionnelle de haut niveau, ce qui est rendu nécessaire par l'évolution de la place de l'Université dans la société et de la nature de ses liens avec les autres secteurs de la vie sociale. Les besoins s'étant diversifiés, et la clientèle ayant augmenté et s'étant socialement élargie, les techniques pédagogiques ont également besoin d'être modifiées et diversifiées.

Parmi les *innovations pédagogiques* qui peuvent être fructueuses, si elles ne sont pas dénaturées :

- l'*alternance pédagogique* qui repose en grande partie sur l'alternance établissement d'enseignement / entreprise réelle et sur l'utilisation de l'atelier d'école comme "simulateur".

Cette technique permet à l'élève - ou à l'étudiant - "d'apprendre à apprendre". L'acquisition d'une méthode personnelle de travail et de mécanismes de base devant remplacer le bagage intellectuel et technique acquis une fois pour toutes et devant suffire durant toute l'existence professionnelle, est indispensable, de plus en plus. L'alternance pédagogique a également un autre intérêt : celui de servir d'apprentissage à la formation permanente.

Mais l'enseignement supérieur, pas plus que l'enseignement secondaire, ne se réformeront sans une refonte de la *formation des formateurs*, car quelles que soient les qualités intrinsèques des méthodes pédagogiques, elles ne valent que par ceux qui les appliquent.

CHAPITRE III

RICHESSE RELATIVE MAIS VULNERABILITE ECONOMIQUE ET PROFESSIONNELLE

Même si le pourcentage des jeunes d'origine ouvrière scolarisés au-delà de la période d'enseignement obligatoire a tendance à augmenter, la plus grande partie entre néanmoins plus tôt dans la vie active que les enfants des milieux sociaux plus favorisés, étant donné leur sur-représentativité dans les enseignements courts, le système éducatif n'étant pas parvenu à réaliser une véritable égalité vers l'emploi.

1. LA VULNERABILITE ECONOMIQUE.

L'autonomie financière par rapport à la famille (1) est acquise plus rapidement que si des études longues sont

(1) Nous regrettons de n'avoir pu faire personnellement d'étude sur les relations existant, en France, entre les jeunes d'origine ouvrière et leurs familles. Néanmoins, l'étude des déplacements provoqués par la recherche d'un travail et / ou son exercice, montre indirectement, la répugnance de ces jeunes à quitter ainsi leur famille (P. IDIART 1964).

Une enquête faite sur la vie familiale en milieu ouvrier anglais (R. GOLDSTEIN, (378)) nous a montré une réalité très différente de celle que l'image dominante, selon laquelle il n'y avait quasiment plus de vie de famille, nous faisait supposer. Nous avons constaté que la famille ouvrière subit le contre-coup des transformations de la société globale, mais que des relations affectives de confiance y persistent, suffisantes pour y recevoir sa "girl-friend" et pour passer une partie de ses loisirs avec ses parents. Nous concluions que "Des traits traditionnels de la vie familiale (repas, sorties en commun) sont maintenus et masqués par d'autres, nouveaux et spectaculaires (nombreuses soirées

.../...

entreprises, par une "entrée dans la vie active" précoce (comme si "aller à l'école" c'était participer à "une vie

(1) - suite -

hors de la maison, sorties le dimanche ...), déroutants et causes de malaise pour les parents, qui, au même âge, ont connu un mode de vie différent. Ce mode de vie influe d'ailleurs sur les relations parents-enfants et se traduit par une diminution de l'autorité paternelle et une exaltation de l'indépendance par les jeunes, dans une société où le contrôle social, lorsqu'il n'a pas disparu pour faire face à des conceptions prônant le confort et le plaisir, s'est fort atténué". (p. 76)

Il est utile de préciser que l'appartenance religieuse ne modifiait pas les réponses : anglicans et catholiques manifestaient le même type de comportement.

Il nous semble, mais sans pouvoir prouver cette hypothèse liée seulement à la connaissance que nous avons pu acquérir de ces deux sociétés, que ce qui était vrai, dès 1960, en Angleterre, l'était devenu, dix ans plus tard, en France.

Des résultats de l'enquête sur la vie religieuse des jeunes travailleurs de France (R. GOLDSTEIN, (380), et Annexe statistique ci-après, n° IV - "Pratique et foi en 1956, ou Religion et cadres sociaux"), montrent,à un niveau beaucoup plus profond, la proximité d'attitude des jeunes d'origine ouvrière et de leurs parents. En effet "la majorité des parents sont "favorables" (64 %) dans le groupe des PR (pratiquants réguliers), alors que ce sont les parents "indifférents" (74,8 %) qui dominent chez les PI (pratiquants irréguliers) pour diminuer fortement (59,6 %) dans la catégorie des PN (non pratiquants), tandis que les parents hostiles forment près du tiers de cette dernière catégorie (30,8 %). Nous constations également "que le taux d'enseignement religieux après la communion solennelle suit une courbe descendante parallèle à la courbe de l'attitude des parents, allant de 58 % chez les PR, à 42,5 % chez les PI, puis 21,8 % chez les PN" (p. 94).

(Les différents types de pratique étaient caractérisés ainsi :

. Pratiquants réguliers ou PR : ils assistent habituellement à la messe du dimanche et communient au moins une fois par an. Parmi eux étaient distingués : le dévôt (prière régulière, messe dominicale et communion fréquente) ; le paroissien (prière irrégulière, messe dominicale, communion aux grandes fêtes) ; le pascal (prière régulière, messe dominicale, communion à Pâques).
. Pratiquants irréguliers ou PI : ils assistent irrégulièrement à la messe du dimanche, communient irrégulièrement ou jamais. Parmi eux, deux catégories importantes : ceux qui ne prient jamais, vont à la messe une fois par an mais ne communient jamais ; ceux qui prient irrégulièrement, vont à la messe aux grandes fêtes et y communient.
. Non pratiquants ou PN : n'assistent jamais à la messe, ne communient jamais, un petit nombre d'entr'eux a gardé l'habitude de prier à l'occasion. Parmi eux : le publicain : ni messe, ni communion, mais prière ; le païen : aucun acte religieux).

passive", à des activités inférieures, "hors de la vie" !).

L'étape de l'entrée au travail est indiscutablement importante pour le jeune, au plan matériel comme au plan psychologique. Elle est attendue avec impatience, souhaitée par l'adolescent qui devient adulte et est pressé de quitter son enfance et les multiples dépendances qui y sont liées pour construire sa propre vie, bien qu'en période de récession économique, de crainte de l'avenir, les conflits intérieurs aient tendance à se multiplier et à augmenter l'appréhension du saut dans un inconnu si incertain. Pour beaucoup, d'autant plus nombreux que la peur du chômage est plus grande (2), le service national, effectué à l'âge normal ou avec devancement d'appel, sert de phase transitoire. (3)

---

(2) En 1975, si les jeunes de moins de vingt-cinq ans au chômage représentaient 5,5 % de la population active totale, le pourcentage des jeunes chômeurs atteignait 12,5 % du nombre des jeunes actifs.

(3) V. ISAMBERT-JAMATI, dans "Remarques sur le service militaire" a montré comment, pour beaucoup de parents, et surtout pour les mères, l'éducation se termine avec le départ pour le service militaire. (239)

Pendant longtemps, jusqu'à ces toutes dernières années, en fait, le service militaire était, en effet, pour le garçon, le "rite de passage" qui, en marquant sa coupure d'avec la famille, le faisait passer à l'âge adulte.

C'était également, - et c'est encore partiellement vrai - le moment choisi par le jeune rural pour émigrer vers la ville : la séparation, précédée par la longue période du service, n'étant plus qu'une absence de retour, était ainsi moins sensible.

La légère augmentation du nombre des objecteurs de conscience, l'attitude du public à leur égard, attitude non plus scandalisée mais compréhensive, révèlent une certaine modification de l'état d'esprit général à l'égard de l'armée et de ses fonctions. L'évolution de la mentalité collective s'est manifestée par une pression suffisante pour faire modifier le statut de ces objecteurs de conscience.

Un autre signe de cette évolution des mentalités est donné par l'évolution de l'armée elle-même : en effet, en mai 1970, l'IFOP a effectué un sondage pour savoir "ce que les jeunes pensent du service militaire" et le Centre d'Etudes et de Sociologie militaire a également effectué une enquête sur ce thème en mai 1971. Ces deux enquêtes sont citées dans le BILAN D'ACTIVITE 1970-1971 de la COMMISSION ARMEE-JEUNESSE. (226)

Autre signe de cette évolution de l'armée : le souci de formation qui déborde de beaucoup l'apprentissage militaire proprement dit, et, en

.../...

a) Argent et culture.

Gagner de l'argent est indéniablement un avantage, très apprécié à 18 ou 19 ans. Parfois, le lycéen ou l'étudiant dont l'argent de poche est mesuré - bien que de plus en plus

- - - - - - - - - -

(3) - suite -

particulier, le souci d'information et de formation professionnelle, qui bien que n'atteignant encore qu'un très petit nombre de recrues, manifeste un tournant qui mérite d'être signalé. "... la COMMISSION ARMEE-JEUNESSE estime que l'avenir personnel des jeunes est un problème majeur tant pour les jeunes eux-mêmes que pour la nation dans son ensemble.

Il englobe :
- les problèmes d'emploi, c'est-à-dire la recherche d'une coïncidence entre l'aptitude, la qualification, et les possibilités de placement ;
- les besoins en matière de formation et de préformation ;
- l'amélioration ou la conversion d'une qualification.

La connaissance de ces éléments nécessite de développer les informations permettant l'orientation et le choix du métier en bonne connaissance de cause.

Au niveau du service national, les études réalisées, (N. sources AFPA et diverses commissions ministérielles) permettent de constater qu'environ 50 % des appelés ont, à leur libération, des problèmes de cet ordre, 20 % d'entr'eux en prennent, peut-être, une certaine conscience, mais la plupart hésitent à entreprendre des démarches dont ils ne voient pas les modalités pratiques. Ils manquent d'information ou n'en possèdent que des embryons souvent erronés, à partir desquels il leur est impossible de s'orienter utilement.

Dans le cadre des activités de promotion sociale, les armées ont déjà réalisé, en collaboration avec l'Agence nationale pour l'Emploi, l'AFPA et les orienteurs scolaires et professionnels, des efforts d'information extrêmement utiles, soit sous forme d'exposés collectifs, soit par consultations individuelles.

Des conférences, des expositions sont organisées dans les corps de troupe. Des informations sont réalisées par l'AFPA en liaison avec les officiers-conseils. Toutes ces actions sont certainement utiles et valables, mais elles exigent une action cohérente et permanente.

Parce qu'elles n'engagent pas les intéressés eux-mêmes à une participation suffisante, ceux-ci demeurent le plus souvent passifs et inintéressés. Des structures d'information valables étant actuellement en place, il s'agit surtout de provoquer chez les jeunes une curiosité, un besoin d'information qu'ils ne paraissent généralement pas éprouver.

Pour la plupart des garçons, l'application de la nouvelle loi sur le service national situera le service militaire entre leur formation et leur entrée dans la vie active ou entre deux cycles de formation.

Cette période de vie coïncidera donc avec celle des décisions à prendre.

.../...

d'étudiants cherchent à subvenir, au moins partiellement à leurs besoins - regarde avec un peu d'envie son camarade qui dispose de "son" argent, ou au moins d'une partie de celui-ci.

"La notion (d'argent de poche) est évidemment imprécise, et l'interprétation peut varier suivant les individus, notamment ceux qui subviennent totalement à leurs propres besoins ou à ceux d'un jeune ménage. Mais même en tenant compte de ces incertitudes, on relève dans les résultats du sondage les chiffres relativement élevés de l'argent dont disposent les jeunes : dès 15-16 ans, 60 à 80 F. en moyenne chaque mois (le premier chiffre étant celui indiqué par les jeunes filles), 140 à 170 F. entre 19 et 20 ans. Les jeunes travailleurs sont normalement plus à l'aise à ce sujet que les élèves

(3) - suite -

Aussi, et sans que cela puisse se faire au détriment des activités militaires, la COMMISSION ARMEES-JEUNESSE souhaite-t-elle un accroissement des actions d'aide à l'orientation et à la réinsertion dans la vie active des jeunes gens appelés au service militaire.

Les nouvelles actions envisagées auraient essentiellement pour but :

- d'aider ces jeunes gens à prendre conscience des problèmes qui se posent à eux,
- de susciter leur curiosité, leur désir d'information,
- d'encourager leurs recherches, leurs initiatives, leurs prises de responsabilité en les amenant à adopter une attitude active,
- de répondre à leurs demandes en leur prouvant qu'ils peuvent toujours obtenir les informations qu'ils souhaitent sur la vie professionnelle et les métiers.

Ces objectifs pourraient être atteints par la création d'équipes de recherche et d'information professionnelle (ERIP) essentiellement destinées à créer et maintenir une ambiance vivante propice à la recherche des informations utiles, tant pour les appelés que pour les engagés en fins de contrat.

Ces équipes, constituées dans le même esprit que les clubs agricoles réuniraient les volontaires au niveau des unités". (ibid. p. 50-2)

Voir "Annexe Statistique n° III : les Niveaux scolaires et professionnels des appelés - en 1970 -".

et étudiants non salariés : près de la moitié des premiers disposent d'au moins 100 F. par mois comme argent de poche, pour 12 % des seconds.

Enfin, on notera encore que le montant de l'argent de poche croît avec le degré d'urbanisation : à Paris, pour le quart des jeunes de 19 à 20 ans, il est supérieur à 180 F. par mois".(4) Ces données sont extraites du Sondage IFOP de novembre 1966, elles ne sont donc pas à jour quant à la valeur absolue des chiffres cités, mais l'écart persiste, s'il ne s'est pas encore accru, entre jeunes au travail et étudiants. Pour avoir un élément de comparaison, le taux horaire du SMIG était au 1er mars 1966, d'après l'INSEE, de 2,05 F., alors qu'il est, en septembre 1977, de 9,79 F. Ajoutons que, d'après le Livre Blanc, "une indépendance économique, même précaire, exige un salaire supérieur à 5.000 F. par an" (toujours en 1966) : 4 % des garçons et des filles de 14 à 15 ans l'ont, pour 10 % à 16 ans, et 25 % des hommes et 20 % des femmes de 17 ans.

L'étudiant oublie alors que leurs situations réciproques changeront au cours des années, et que dès maintenant, le jeune travailleur "envie" la culture et la façon de parler de l'étudiant. "Il sait s'exprimer, lui".

Cette double situation d'infériorité et de supériorité est à l'origine de sentiments ambivalents, et est souvent source de méfiance et de malentendus, de malaise également, dans les relations entre étudiants et jeunes travailleurs. "L'argent" et la "culture" sont les termes constitutifs de

---

(4) MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (252), 1er ch. IV, A, "Les revenus des jeunes".

R. SCHIELE et A. MONJARDET ont consacré un chapitre de leur étude de la mentalité des apprentis scolarisés au problème de "l'argent". (423), p. 171-200.

cette ambiguïté qui renvoie à la notion de "différences de classes" sous-jacente, et souvent inconsciente. En effet, la culture se manifeste dans la "langue", et la question que pose J. Fremontier paraît des plus pertinentes :

"On en arrive dès lors à se demander si la *langue française* elle-même ne devient pas un *instrument de classe*, si nous n'assistons pas en ce moment à la naissance d'un phénomène qui s'est déjà produit dans d'autres pays - comme la Grèce ou les pays arabes - où des structures sociales archaïques coexistent avec une vieille culture historique : la dissociation complète entre une langue démotique ou dialectale, exclusivement parlée dans le peuple, et une langue littéraire, apanage des classes possédantes".(5)

D'où le malaise des jeunes ouvriers devant ceux "qui parlent bien", et la crainte d'étudiants du milieu populaire de se "couper" de leur milieu social d'origine s'ils "parlent trop bien". Adopter le langage, peut, à la limite, paraître une trahison. Ceci explique l'existence du cas limite constitué par des étudiants, peu nombreux il est vrai, qui sont militants dans le mouvement ouvrier et qui s'efforcent de conserver un "langage ouvrier".

L'argent joue cependant partiellement un rôle compensatoire ; facteur d'autonomie, il atténue momentanément les effets des premières difficultés professionnelles.

En effet, lorsque l'apprentissage est terminé et que le jeune a dépassé les normes du travail d'apprenti pour accéder à un rendement de travailleur, il reçoit un salaire. C'est un évènement qui marque une étape importante dans son développement et son épanouissement. Par l'autonomie qu'il acquiert

---

(5) J. FREMONTIER, (308), p. 180.

ainsi, le jeune travailleur sort de l'enfance. Il se sent "presque" adulte, mais presque seulement quand il s'agit des jeunes de 16 à 18 ans qui n'ont ni charges familiales ni responsabilités civiques, "plus proches" des charges de l'adulte au-delà de 18 ans.

De plus, l'utilisation de l'argent gagné aide à supporter les "freins" rencontrés dans la vie professionnelle : les jeunes "ont de la peine à trouver leur place dans le monde du travail. Les premiers contacts avec la vie professionnelle sont rudes : aux problèmes qu'ils partagent avec tous les ouvriers s'ajoutent ceux qui sont propres à une minorité de jeunes placés dans un monde d'adultes. Les jeunes travailleurs sentent qu'ils ne pèsent aucun poids dans l'entreprise. Avant dix-huit ans, tout espoir de promotion leur est interdit. On comprend dès lors qu'ils aient le plus grand mal à se situer par rapport à leurs camarades plus âgés. D'où l'instabilité professionnelle de ces jeunes : il est fréquent de trouver dans les petites et moyennes entreprises des ouvriers de moins de dix-huit ans ayant déjà tenté leur chance dans trois ou quatre places différentes".(6)

Donc, s'il a trouvé un travail correspondant à sa qualification et reçoit le salaire y afférent, le jeune travailleur traverse, pendant la période qui précède, ou celle qui se situe aussitôt après son service militaire, la phase qui est peut-être la plus facile, matériellement, de son existence.

(6) H. HATZFELD et J. FREYSSINET, (316), p. 89.

b) Publicité et mythes.

Les jeunes du milieu populaire, filles et garçons, disposent de plus ou moins d'argent - plus de 5 milliards de francs pour les 15-20 ans, toutes classes et catégories sociales confondues, en 1966 -.(7) Ils sont ainsi une clientèle de choix pour les vendeurs et pour la publicité. D'où la prolifération des slogans diffusés par les "media" destinés à la jeunesse, revues, émissions de radio et surtout de télévision, étant donné que "La télévision est, parmi tous les media, celui dont la pénétration est à la fois la plus massive et la plus homogène. Comme le cinéma, son impact est puissant, car il allie son, image, durée et mouvement, comme la radio, le message télévisé pénètre dans le foyer, ce qui lui donne un avantage considérable. Il représente donc un pouvoir d'attraction exceptionnel qui en fait un media d'une puissance extraordinaire".(8)

D'après B. CAMBLAIN qui a effectué une étude sur "la consommation" des jeunes, les "mass media" sont de "véritables catalyseurs qui contribuent à la cristallisation du monde jeune, en lui apportant ses modèles et ses leaders de consommation".(9) Les modèles, bien que proposés en apparence à tous les clients éventuels - et potentiels s'adressent, en fait, de façon sélective, à telle ou telle catégorie de consommateurs et, en ce qui concerne les jeunes, plus à ceux qui sont au travail, qu'aux scolaires et aux étudiants.

---

(7) MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (252), ch. I, IV, "Les revenus des jeunes".

D'après J. JOUSSELIN, le pouvoir d'achat que représentait en 1966, non pas les 15-20 ans, mais les 15-24 ans, était de 15 milliards de francs (244), p. 290.

(8) R. LEDUC, (147), p. 38.

(9) B. CAMBLAIN, "La consommation" in (219) ch. 10.

Les phénomènes qu'analyse Vance Packard aux Etats-Unis sont très suggestifs, même si parfois ils sont plus développés dans ce pays qu'en France.(10) Ainsi, la conjonction de la publicité et du phénomène "idoles", et l'utilisation par la première des seconds qu'elle a d'ailleurs contribué très largement à créer, a fait faire un bond, par exemple, à la vente des "engins motorisés", utilisés de préférence en bande, symboles de puissance venant renforcer le "mythe de la jeunesse" décrit par J. Jousselin.(11)

Ph. Robert a décrit le phénomène des "bandes" dans un chapitre de l'ouvrage déjà cité : DES MILLIONS DE JEUNES, mais il l'a plus longuement analysé dans LES BANDES D'ADOLESCENTS, paru aux Editions ouvrières, en 1966.(12)

Nous avions ainsi défini la "bande" que nous avons étudiée in (384) par rapport à "l'isolement", aux "copains" et parmi "les divers genres de responsabilités exercées par les jeunes" : "La bande est le rassemblement *spontané*, pendant une *durée variable*, d'un *certain nombre* d'adolescents ou de préadolescents (de 4-5 à une quinzaine), du même sexe (mais parfois mixte), à peu près du même âge, et ayant *un trait au moins en commun* qui les rapproche et crée une solidarité (une activité de loisir, la proximité des domiciles, des situations de famille identiques, une préoccupation commune : recherche de travail, d'une chambre, d'un local, etc ...)

Cette solidarité se manifeste dans une *entreprise commune*, neutre par rapport à la société qui alors l'accepte ou l'ignore dans la mesure où elle ne l'empêche pas de fonctionner normalement (activités sportives dans un stade ou un

---

(10) Entre autres ouvrages : (166) ou (165).
Voir également l'étude faite par N. LEPLATRE et C. MARENCO, (401).

(11) (244), p. 290 sq.

(12) (263), p. 219-283. (264).

terrain vague, cinéma, rencontres dans la rue ne provoquant pas des déprédations...), ou, au contraire, "contre" la société (vols, tenue vestimentaire volontairement agressive ...). Si l'intérêt commun cesse, souvent la bande se disperse". (...) "C'est un phénomène social universel qui se retrouve à toutes les époques et quelle que soit l'organisation de la société. Il existe même dans de nombreuses sociétés animales. Il répond au besoin de ne pas vivre seul, de se retrouver dans une communauté à taille humaine, de pairs, avec lesquels on peut progresser à travers l'entr'aide et la compétition, en marge (ce qui ne veut pas dire forcément en compétition) des normes imposées par les adultes, faisant ainsi, à l'intérieur de la bande, l'apprentissage de la vie sociale.

Lorsque les conditions d'existence permettent aux jeunes de se retrouver sans difficultés et de s'organiser entr'eux (tribus archaïques, villages et villes parfois), les bandes se forment, vivent, disparaissent, sans qu'il y ait de problèmes".(13)

Il n'est pas excessif de dire que le jeune, avec les copains de sa bande, retrouve un comportement mythique dans sa vie quotidienne, mythique au sens défini par M. Eliade :

"L'imitation d'un modèle transhumain, la répétition d'un scénario exemplaire et la rupture du temps profane par une ouverture qui débouche sur le Grand Temps, constituent les notes essentielles du "comportement mythique", c'est-à-dire de l'homme des sociétés archaïques, qui trouve dans le mythe la source même de son existence".(14)

J. Cazeneuve complète ainsi la définition donnée par

---

(13) R. GOLDSTEIN, (384), p. 12-3.
(14) M. ELIADE, (105), p. 8-9.

M. Eliade : "Si l'on essaye de rassembler les caractères essentiels impliqués dans le sens originel et dans le sens usuel du mot, on peut dire que le mythe se distingue de la simple fable par le fait qu'il implique une croyance, et d'autre part que le mythe, par sa parenté avec l'imaginaire et l'irréel, comporte quelque chose de différent du monde quotidien, ordinaire. Bref, le mythe peut se définir par un certain rapport entre l'imaginaire et le réel qui suscite à la fois une certaine croyance et un certain émerveillement. Certes, l'emploi le plus moderne du terme, dans la théorie de Sorel, par exemple, évoque autre chose, à savoir un appel à l'action. Mais le mythe politique, concept purement pratique, conserve quelque chose du sens premier".(15)

M. Eliade note dans l'article cité plus haut, que les jeunes ne sont pas les seuls à retrouver des comportements mythiques. Celui ayant trait à la "voiture sacrée" est fort répandu dans la société occidentale : "Il suffit de visiter le salon annuel de l'automobile pour y reconnaître une manifestation religieuse profondément ritualisée. Les couleurs, la lumière, la musique, la révérence des adorateurs, la présence des prêtresses du temple (les mannequins), la pourpre et le luxe, le gaspillage d'argent, la foule compacte - tout cela constituerait dans une autre culture un office authentiquement liturgique (...). Le culte de la voiture sacrée a ses fidèles et ses initiés. Le gnostique n'attendait pas avec plus d'impatience la révélation oraculaire que l'adorateur de l'automobile les premières rumeurs sur les nouveaux modèles. C'est à ce moment du cycle saisonnier annuel que les pontifes du culte - les marchands de voitures - prennent une importance nouvelle en même temps qu'une foule anxieuse attend impatiemment l'avènement d'une nouvelle forme de salut".(16)

(15) J. CAZENEUVE, (81), p. 158.

(16) Andrew GREELEY, (123), in M. ELIADE, (105), p. 22-3.

Ces symboles, ces mythes, ces activités de compensation sont d'autant plus nécessaires que, très rapidement, le jeune se sent frustré dans ses espoirs de réussite professionnelle.

2. LES DEBUTS DANS LA VIE PROFESSIONNELLE.

a) Métier appris et emploi occupé.

En effet, les jeunes travailleurs sont très peu nombreux à trouver un emploi correspondant à leur formation et au diplôme sanctionnant la fin de leur préparation professionnelle. Dans l'enquête effectuée en 1970 par la JOC, enquête déjà citée ici, nous lisons : "Sans exagérer, on peut dire que la notion de qualification pour les jeunes travailleurs se déprécie. Les chiffres nous ont montré qu'un jeune travailleur sur deux occupe un emploi non qualifié. Et pour un jeune travailleur sur trois, le diplôme acquis ne permet pas d'accéder à la qualification à laquelle il aurait droit. Cela a des répercussions très sérieuses sur la jeunesse ouvrière qui, de fait, se trouve privée de pouvoir mettre en oeuvre ses possibilités créatrices.

"L'épanouissement des personnes qui devrait résulter du travail au service de la communauté humaine, fait place à un sentiment de frustration et d'exploitation. Il n'est pas rare d'entendre dire : "Ce que l'on a appris ne sert à rien ..." - "On nous prend pour des pions que l'on manipule ...".

"Finalement après avoir cherché à travailler dans le métier appris, la plupart des Jeunes Travailleurs acceptent n'importe quel travail.

"Ils se retrouvent dans les secteurs de production : à la chaîne ou au rendement. Là où il n'y a pas besoin de compétences, ni d'intelligence, l'habitude et la rapidité des réflexes suffisent. Ou ils cherchent à se déplacer dans une autre région avec tout ce que cela entraîne quand des jeunes sont affrontés à l'isolement, privés de toute vie de famille.

"La tentation de s'en sortir tout seul et de rejeter toute recherche de solution collective : "Moi, je m'en suis bien sorti, que les autres fassent comme moi".(Sous-entendu, il n'est pas besoin de réclamer des solutions aux responsables de la situation, ni de se battre pour les obtenir ...).

"De plus, ce réservoir de main-d'oeuvre mal employé, les dirigeants d'entreprise tentent souvent de l'utiliser pour diviser les travailleurs. En opposant les jeunes aux adultes et vice versa, de même qu'entre jeunes travailleurs demandeurs d'emploi.

"Ils créent la concurrence pour diviser et régner.

"Ces situations ont aussi des conséquences sur les salaires, puisque les salaires sont fonction de la qualification. Cela a donc des répercussions sur toute la vie de la Jeunesse ouvrière et sur l'avenir.

"A ce tableau, il faut ajouter que pour les jeunes filles, la situation est encore plus grave. Nos résultats montrent qu'en dehors des emplois de bureau, peu de postes leur sont confiés dans des emplois qualifiés ; il faut sans doute en conclure, qu'elles n'ont dans l'industrie et le commerce qu'une place justifiée par l'exploitation que l'on fait d'elles

et de leurs possibilités de rendement".(17)

Et elles ont, de plus, un salaire généralement inférieur à celui des garçons.(18)

En fait, le problème de l'infériorité du salaire féminin ne concerne pas seulement les jeunes, mais presque toutes les catégories professionnelles ; il prend, s'il ne peut se manifester clairement, des formes détournées, comme de se dissimuler, par exemple, sous le masque d'un ralentissement de carrière.

Ajoutons qu'être "employée de bureau", ce n'est pas forcément occuper un "emploi qualifié" : "Il y a en France une hiérarchisation très nette aux dépens des femmes, qui apparaît justement dans le tertiaire où leur nombre s'accroît. *Les femmes sont, dans l'ensemble, réduites aux emplois subalternes.* La hiérarchisation traduit moins une différence de postes ou de métiers correspondant à des marchés du travail qui seraient les uns proprement féminins, et les autres masculins, qu'elle n'exprime, dans une compétition sur des marchés particuliers offerts aux femmes comme aux hommes, la supériorité compétitive des

---

(17) JOC/F, (397), 5e ch. p. 19-20.

Voir aussi les travaux de J. ROUSSELET : par exemple, (416), précédé de différentes autres études faites, pour la plupart, avec divers collaborateurs, comme :

N. DUBRULLE, (417) ;

M. HAICAULT, (420) et (419) ;

J. FAGUER, J.P. BALAZS, (418).

(18) Les différences de salaires entre filles et garçons sont constatées à nouveau dans l'Enquête de 1970 de la JOC, dont le secrétariat national nous a aimablement communiqué les résultats (non généralisables) rassemblés dans deux documents : JOC-JOCF, (397), (398), 5ème ch. "salaires", p. 6-11 du chapitre.

Voir également les résultats des enquêtes menées par des chercheurs de l'INED sur les jeunes travailleurs de 15 à 24 ans dans les agglomérations urbaines, (371).

hommes en raison de leur meilleure qualification et aussi de facteurs psycho-sociaux anti-féminins. Etre sténo-dactylo, c'est connaître une technique utile, mais qui ne constitue pas un métier, le véritable métier étant celui de secrétaire".(19) ... "de nombreux établissements privés donnent une très rapide formation de sténo-dactylo dont le résultat est souvent médiocre : les jeunes filles qui l'ont reçue viennent rapidement grossir les rangs des dactylos sans emploi qui se dirigeront finalement vers des professions non qualifiées et peu rémunérées".(20)

L'incertitude quant à leur avenir est le phénomène majeur ressorti d'une enquête que nous avons effectuée, avec P. Idiart, en collaboration avec la JOCF, auprès de jeunes filles d'origine ouvrière encore à l'école.(21) Malgré l'ouverture de nouvelles sections d'enseignement technique en leur faveur, malgré le droit qui leur est reconnu d'accéder à de nouvelles catégories de postes, le poids des oppositions masculines, larvées ou ouvertes, confortées par la lenteur de l'évolution des mentalités, et renforcées par la diminution des emplois depuis 1973, fait que ces filles, cumulant le handicap d'être jeunes à celui d'être femmes, se trouvent aujourd'hui dans la situation la plus défavorable qui soit devant l'embauche, à égalité de position - au mieux - avec les immigrés.

---

(19) R. LEDRUT, (323), p. 158-9.

(20) M. GUILBERT et V. ISAMBERT-JAMATI, (314), t. 1, p. 280.

Voir également les synthèses de F. GUELAUD-LERIDON, (126), (312).

E. SULLEROT, (356). Cet ouvrage comporte une bibliographie qui n'est pas seulement française.

Concernant très précisément la catégorie de jeunes filles que nous étudions : P. IDIART et R. GOLDSTEIN, (394).

E. PERROY, (340).

(21) Référendum 1962-1963 de la JOCF : "Notre vie au XXème siècle. Partir, chaque jour, un an, toujours ?".

Etant donné l'évolution économique, les principaux résultats de cette enquête, même s'ils montrent une situation meilleure que celle d'aujourd'hui, et même si des variations dans les répartitions respectives de variables se sont produites, donnent des grandes lignes toujours valables de l'attitude des filles d'origine ouvrière devant l'avenir.

Leur incertitude, liée au fait que la répartition des emplois n'est pas du tout la même pour les garçons et pour les filles, se manifeste dès la scolarité : plus du tiers des jeunes filles interrogées ne savaient pas ce qu'elles feraient l'année suivante. Les unes, 20 %, avaient l'intention d'interrompre leurs études, sans les avoir terminées pour la plupart d'entr'elles (15 %). Quant aux autres, elles ignoraient encore si elles continueraient ou non leur scolarité.

Ces hésitations n'ont rien de surprenant si on se réfère à la structure de la population adulte active correspondante (ouvriers, employés, personnels de service) : la moitié des femmes pouvaient espérer trouver du travail pour 100 % des hommes. D'où un premier choix fondamental, (mais est-ce vraiment un "choix" ?) se présentant à elles : allaient-elles préparer, ou non, un métier ? Si oui, quel type de métier ?

Si 70 % des garçons de la classe ouvrière allaient devenir ouvriers à leur tour, 40 % des filles qui exerceraient une activité professionnelle se retrouveraient ouvrières d'usine quelques années plus tard, autant seraient employées de bureau ou cadres moyens, et 20 % environ travailleraient comme "personnel de service", sans qualification précise.

L'enquête montrait également des différences régionales corollaires de différences d'équipements. Dans le Midi, par exemple, où les emplois féminins sont relativement plus rares que dans le Nord où les usines textiles et les usines

d'alimentation, entre autres, leur offrent comparativement plus d'emplois, les jeunes filles s'orientent beaucoup plus fréquemment vers des études longues.(22)

Le pourcentage de jeunes filles préparant dès l'école un métier d'ouvrière qualifiée étant moins important que celui des filles ignorant encore leur future orientation, une majorité choisit l'enseignement général. Mais beaucoup, soit pour des raisons financières, soit parce que l'école répond d'autant moins à leurs aspirations qu'elles n'y perçoivent aucune finalité précise, abandonnent leurs études avant leur achèvement normal. Parmi celles-là se recruteront les femmes exerçant des emplois peu ou non qualifiés.

Finalement il n'y avait que 20 % environ des jeunes filles qui pouvaient "se situer face à un avenir professionnel à préparer efficacement, pour y accéder effectivement dans les meilleures conditions possibles".(23)

b) Chômage, premier emploi et déplacement.

La difficulté de trouver un emploi qualifié correspondant à sa formation, et tout particulièrement un "premier emploi" était très nette dans l'échantillon de jeunes chômeurs que nous avions étudié en 1968. L'analyse du tableau ci-après

(22) Ce phénomène se produit également - les mêmes causes produisant les mêmes effets - dans des régions rurales dépourvues de débouchés professionnels pour les femmes. Nous avons pu le constater en Lozère, dans le Gard et les départements limitrophes, au Pays basque également, bien que dans les régions du Sud-Ouest, de nombreux jeunes, filles mais aussi garçons, entrent dans les services administratifs publics : PTT, SNCF ...

(23) P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (394).

avait suscité alors les réflexions et les questions suivantes :

Tableau n° 9 : "Proportion dans chaque classe d'âge des jeunes [illegible] de l'enquête à la recherche d'un premier emploi [illegible]".

Classes d'âges	% G	% F
14-16	54,90	37,33
17	37,50	54,90
18-20	13,63	37,30
21-25	–	–
tous âges	30,06	36,05

Dès le premier regard nous remarquons sur ce tableau que si, globalement, le chômage féminin est plus important que le chômage masculin, les différences de répartition pour chaque sexe, appellent un certain nombre de remarques :

"Première remarque : 30 % des garçons de 14 à 20 ans n'ont pas encore travaillé, et il en est de même de 36 % des filles, soit plus du tiers de cette sous-population (de chômeurs). Il s'agit donc, dans les deux cas, d'une fraction qui est loin d'être négligeable et dont une bonne part risque d'échapper aux recensements comme aux organismes d'orientation ou de placement. De telles situations durent-elles longtemps ?

Deuxième remarque : Un pourcentage global assez voisin dans l'un et l'autre sexe de "jeunes recherchant un premier emploi", n'exclut pas une structure différente de répartition : alors que la proportion des garçons n'ayant pas encore travaillé diminue d'une classe d'âge à l'autre, pour ne plus être à 18-20 ans qu'égale, comparativement, au quart des jeunes gens

qui se trouvent dans le même cas à 14-16 ans, la distribution féminine est "en dents de scie", avec le sommet à 17 ans, et deux paliers inférieurs, comparativement équivalents, à 14-16 et 18 ans.

Il semblerait que les garçons, après des débuts plus difficiles que les filles, arrivent plus facilement qu'elles, ensuite, à trouver un emploi. Mais s'agit-il de débuts plus difficiles ou plus précoces ?

Troisième remarque : En effet, les garçons de 14-16 ans sont comparativement aussi nombreux que les filles de 17 ans, et ceux de 17 ans ne le sont pas plus que celles de 14-16 ans.

Les jeunes filles de 18-20 ans, elles, sont près de trois fois plus nombreuses, comparativement, que les jeunes gens du même âge.

S'agit-il d'un chômage différé chez les filles qui seraient affrontées plus tardivement que les garçons à la recherche d'un emploi à la suite d'une scolarisation plus longue, par exemple ? Quelle formation reçoivent-elles ?

Y a-t-il, dans l'un et l'autre sexe, une corrélation entre l'âge et le diplôme obtenu, ou la formation professionnelle scolaire reçue, par ceux qui cherchent un premier emploi ?

Un certain nombre de jeunes ne désirent-ils pas, plus ou moins consciemment, trouver un premier emploi, quel qu'il soit, afin de gagner leur vie, mais également *d'entrer* dans la vie professionnelle, ce qui leur donne plus de chances pour se reconvertir ultérieurement ?".(24)

---

(24) Reine GOLDSTEIN, (381), p. 34-5.

Dès 1960, nous constations,en fait,dans une étude menée avec P. Idiart que sur 541 000 jeunes travailleurs, 110 000 n'exerçaient pas le métier qu'ils avaient appris. Si 50 000 ne désiraient pas changer, 61 000 par contre étaient "insatisfaits", d'après la typologie établie alors.(25) Les difficultés qu'ils rencontraient incitaient de nombreux jeunes travailleurs, soit à accepter n'importe quel emploi, soit à quitter leur famille et à "se déplacer" pour trouver du travail.(26)

"1) Deux jeunes travailleurs sur trois travaillent à moins de 15 km de leur domicile, mais le problème du déplacement est d'abord engagé par la qualification, p. 108 ;

2) La mobilité du jeune travailleur est déjà impliquée dans l'orientation de son apprentissage, p. 112 ;

3) La mobilité du jeune travailleur s'inscrit à 90,% dans le marché du travail départemental, p. 114 ;

4) Les variations régionales traduisent des différences d'équipement et de moyens de transport autant que de "marché du travail", p. 116 ;

5) La mobilité des jeunes travailleurs est rigoureusement constante, dans toutes les catégories socio-professionnelles et dans tous les types de situations, p. 120".(27)

Les jeunes filles ne refusent pas non plus le déplacement, que ce soit pour acquérir une formation professionnelle ou pour trouver un emploi. D'après l'enquête de 1963, déjà

- - - - - - - - - -

(25) P. IDIART, (393), p. 102.

(26) ibid. ch. 5 : "La mobilité des jeunes travailleurs" p. 107-127.

(27) ibid. p. 120.

citée, entre quatorze et dix-sept ans, 60 % des filles scolarisées ne l'étaient pas dans leur ville de résidence, soit parce qu'il n'était pas possible d'y apprendre le métier désiré (20 %), soit parce qu'il n'y avait pas d'école professionnelle dans celle-là.

La situation s'aggrave encore au moment de chercher un emploi : 70 % des jeunes filles de 17 à 25 ans devaient travailler hors de leur ville :

- la moitié se déplaçaient quotidiennement, mais elles semblaient hésiter à s'éloigner de plus de 5 km de leur domicile. Les jeunes filles paraissaient avoir plus tendance que les garçons à faire passer la commodité d'un emploi proche avant l'exercice de leur qualification : 8 sur 10 acceptaient ce déplacement quotidien pour trouver un emploi, peu pour exercer le métier appris ou trouver de meilleures conditions de travail, comme ouvrières.

- Malgré cela, les filles semblaient être beaucoup plus nombreuses que les garçons à quitter leur famille pour trouver du travail : 1/3 des jeunes de 17 à 25 ans étaient des "déplacées totales" - une faible proportion d'ouvrières d'usines ou d'atelier (7,5 %), mais surtout des employées de bureau (plus de 20 % des "déplacées totales").

En sommes nous nous trouvons devant un phénomène inverse du précédent. Pour exercer une certaine qualification, la jeune fille accepterait de partir, à un âge où le désir d'indépendance peut d'autant plus la pousser à quitter sa famille qu'elle peut espérer gagner sa vie.

Les "déplacées totales" les plus nombreuses étaient les employées de maison (31 %). Dans ce cas c'est l'absence de qualification qui amène à partir, pour des emplois qui exigent le départ.

D'après cette enquête, la moitié des jeunes filles étaient aidées par leur famille ou par des relations personnelles lorsqu'elles envisageaient de quitter leur ville pour travailler, alors que l'Orientation scolaire et professionnelle ne conseillait le départ qu'une fois sur cinq et que les "petites annonces" n'intervenaient qu'à peine plus d'une fois sur dix.(28)

Les difficultés que les jeunes du milieu populaire doivent surmonter au début de leur vie professionnelle ne s'adressent pas seulement aux jeunes ouvriers ayant reçu une formation courte, dans un établissement scolaire ou "sur le tas", mais également aux jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui ne peuvent être aidés par leurs relations familiales (29) et / ou qui découvrent parfois, à la fin de leurs études,qu'ils se sont fourvoyés dans une voie aux débouchés trop rares.

La presse a fait largement écho, lors de la rentrée scolaire et universitaire de 1972, de la déception et de la rancoeur de nombreux jeunes qui découvraient ce qu'ils appelaient leur "mauvaise orientation", "mauvaise" puisqu'elle ne leur offrait pas de possibilités d'emploi, en particulier dans l'enseignement, où des centaines de demandes de postes de maîtres auxiliaires ne pouvaient être satisfaites, alors que les jeunes qui se présentaient avaient réussi, malgré toutes les difficultés, à terminer leurs études universitaires.

---

(28) P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (394), p. 52-5.

Le déplacement comme facteur de liberté a été étudié par P. RAMBAUD, (183),pour les jeunes montagnards ("Une géographie de la liberté", p. 208-12). Nous avions également noté,(378), les conséquences, pour l'évolution de leur personnalité, de la transplantation dans les villes industrielles anglaises, de jeunes catholiques irlandais issus de milieux ruraux à pression sociale forte : le CULTURAL PATTERN se modifiait à partir d'un trait, généralement moral ou religieux, qui, en se modifiant, rendait possible la découverte d'un avenir ouvert.

(29) R. GOLDSTEIN, "Place du technicien". op. cit. p. 171.

Une bonne illustration de cette situation est donnée par la p. 21 du journal LE MONDE du 27 septembre 1972, entièrement consacrée à ce problème. On y lit : "Libres opinions : "De nouveaux prolétaires", sous la signature de MM. J. Bertin, G. Cohn-Bendit, J. Cl. Guérin et M. Mougenot (215). Un article, signé par G. Herzlich, est intitulé : "Les doublures de l'enseignement secondaire, un professeur sur quatre est maître auxiliaire"(531). Enfin "Orientations" de B. Frappat décrit le "défilé" dans le bureau des personnels du rectorat de Paris, à la Sorbonne, des "dizaines" de titulaires d'une licence ou d'une maîtrise qui "viennent quémander un poste de maître auxiliaire". "Beaucoup n'en auront pas" (234).

Pour M. Crozier, ce phénomène trouve son explication dans le mode de fonctionnement du système bureaucratique français.(30)

- - - - - - - - - -

(30) "Le modèle bureaucratique français requiert un niveau d'éducation très élevé, car il lui faut satisfaire à la fois trois exigences contradictoires, donner aux jeunes la formation nécessaire pour qu'ils puissent assumer des rôles complexes et difficiles imposés par une société industrielle moderne, opérer parmi eux la sélection nécessaire pour que l'accès aux couches supérieures puisse s'effectuer par des moyens complètement impersonnels et réussir, néanmoins, à préserver le statu quo en ne permettant pas une trop rapide mobilité sociale ; un programme abstrait, des normes sévères et des sélections prématurées constituent sa solution ; elle permet de concilier l'exigence d'impersonnalité et le préjugé de classe (N).

(N) Une sélection prématurée à partir des résultats obtenus sur un programme abstrait rend extrêmement difficile aux enfants des classes populaires de pénétrer dans les universités qui sont pourtant depuis fort longtemps pratiquement gratuites. C'est l'usage de cette méthode qui permet d'expliquer le paradoxe du petit nombre d'étudiants d'origine ouvrière dans un pays où le niveau d'éducation est relativement élevé et où les ouvriers ont un standard de vie relativement confortable".

M. CROZIER, (95), p. 313-4.

3. LES CONDITIONS DE LA "REUSSITE OUVRIERE".

Une bonne "orientation", s'appuyant sur une connaissance aussi précise que possible des aptitudes d'un jeune, est indispensable pour que la transition de l'école au travail (31) s'effectue aussi harmonieusement que possible.

a) La transition de l'école au travail.

C'est un moment de changement important pour le jeune quel que soit le pays dans lequel il se trouve. Il passe d'un monde relativement protégé mais où il est socialement et économiquement dépendant, au monde des adultes. Sa position, ses responsabilités, son mode de relation aux autres vont être différents, inconnus jusque-là parfois, nouveaux bien souvent. (32)

Trois variables contribuent particulièrement à la réussite de la transition : l'information-orientation, la formation professionnelle et la satisfaction des aspirations du jeune. Il est nécessaire finalement, pour une bonne insertion professionnelle, qu'il y ait adéquation entre l'attente, la formation ou la pré-formation reçue et l'emploi occupé. Il

---

(31) R. GOLDSTEIN, (383).

Les problèmes soulevés par cette période transitoire ont fait également l'objet d'un article paru sous le même titre dans PROJET, (385), et d'un résumé dans l'EDUCATION, (386).

L'analyse de la "transition" faite ici est extraite du Rapport fait pour l'OCDE et de l'article publié dans PROJET.

Pour une étude exhaustive voir, (425).

Dans cet ouvrage collectif, en particulier :

Ph. ARNOW, F. HARBISON, (368).

F.A. GROEMPING, (389).

(32) R. GOLDSTEIN, (385), p. 97.

serait utile de pouvoir définir, par pays, des "types de transition" à partir de l'association, en proportions variables, de ces trois éléments constitutifs d'une "typologie de la transition de l'école au travail" qui fournirait une échelle qualitative des conditions de réussite de cette transition.

On peut cependant, à titre provisoire, admettre l'existence de deux modèles principaux de transition. Nous les appelons, de façon au peu arbitraire, car il faudrait nuancer suivant les Etats des Etats-Unis et suivant les pays européens, le "modèle ouvert" ou "modèle américain", et le "modèle fermé" ou "modèle européen", que l'on trouve en particulier dans les pays de l'Europe du Nord et de l'Europe de l'Ouest. Ce modèle, à la différence du modèle de transition américain dans lequel les jeunes entrent souvent dans la vie active à 18 ans, après la fin de leurs études secondaires, est caractérisé par un apprentissage professionnel plus développé et par des structures d'information et d'orientation souvent plus institutionnalisées qu'aux Etats-Unis.

Bien qu'à première vue il semblât que le système le plus ouvert dût favoriser un choix libre des jeunes et une insertion professionnelle harmonieuse, on constate, en fait, que lorsque les institutions sont le moins développées et les structures les plus lâches, les jeunes de familles ouvrières ont le plus de difficultés à effectuer leur transition de l'école au travail, comme si la carence de relations et d'aides familiales avait besoin d'être palliée par des structures d'accueil, même lorsque la scolarisation est aussi développée

qu'aux Etats-Unis.(33) Lorsqu'il existe une orientation, (84 % des jeunes touchés en Allemagne de l'Ouest, 85 % en Grande-Bretagne, en 1967, etc.) combinée à un service de placement des jeunes associant des représentants de l'industrie et des syndicats dans des organismes officiels de conseil, l'efficacité optimale semble assurée (Suède, Belgique ...) malgré la persistance de difficultés, variant avec les conditions et les caractéristiques des différents pays.

Une grande majorité des cas d'échecs au début de la vie professionnelle est due, dans l'un et l'autre modèle, à une connaissance insuffisante des caractéristiques et des conditions réelles d'exercice du métier ou de l'emploi, des débouchés , ainsi que des techniques de recherche d'un emploi. Afin de tenter de résoudre ces difficultés, des expériences sont faites, des mesures administratives sont adoptées dans différents pays. Nous constatons que l'évolution va dans le sens d'une plus grande coordination des organismes au service de la jeunesse, accompagnée d'une concertation croissante avec participation des jeunes eux-mêmes dans un but d'accroissement de l'information, donc des connaissances, conditions d'un choix plus libre.

L'information-orientation, pour être efficace, et quelle que soit sa forme, doit s'exercer à deux niveaux : aider le jeune à trouver sa voie en exprimant ses aspirations et l'aider

---

(33) 94 % des jeunes de 14-17 ans sont scolarisés aux Etats-Unis en 1967 contre 65 % en moyenne des jeunes européens de la même classe d'âge, mais 80 % des jeunes américains qui ne terminent pas leurs études secondaires et 40 % des diplômés de cet enseignement n'ont jamais reçu le moindre conseil d'orientation, que ce soit à l'école ou dans un service de main-d'oeuvre. Les services de l'emploi n'interviendraient que pour 5 % environ des jeunes cherchant du travail, la plupart trouvant un emploi grâce à des amis, à des parents, ou à d'autres canaux informels. D'après le MANPOWER REPORT FOR 1968, cité in R. GOLDSTEIN, (385), p. 98.

à trouver les moyens de réaliser son choix. Pour cela il faut pouvoir fournir une documentation, complète et régulièrement tenue à jour, des caractéristiques d'un métier, des types de techniques, ainsi que de l'évolution du marché de l'emploi dans le cadre de l'évolution économique globale, régionale, nationale, européenne, et même mondiale.

En France, un statut des personnels des centres d'information et d'orientation a été publié au JOURNAL OFFICIEL du 23 avril 1972 ; il fusionne en un seul corps les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle et les documentalistes du Bureau universitaire de statistiques (BUS).

La réorganisation des services d'orientation était jugée indispensable depuis des années par les orienteurs comme par les usagers, (34) et sa nécessité était régulièrement rappelée par les congrès professionnels de ces spécialistes. Quelques transformations importantes ont été réalisées au cours de ces dernières années par la création, en particulier, de l'Office national sur les enseignements et les professions (ONISEP) et des centres d'information et d'orientation.

Autres réalisations :

- "la mise à la disposition des élèves, dès l'enseignement obligatoire, d'informations sur la vie professionnelle afin qu'ils se familiarisent avec ces problèmes nouveaux. Diverses techniques sont utilisées : vision en classe de programmes de télévision accompagnés de notes explicatives pour les professeurs éventuellement (Grande-Bretagne), études de cas, films, expositions (Allemagne, Autriche, Grande-Bretagne), généralisation des conférences faites par des spécialistes de l'orientation professionnelle, mais également par des spécialistes de la profession, dont des syndicalistes (France, Suisse), visites

---

(34) (414).

d'usines, d'entreprises, etc. ;

- les efforts pour créer à l'échelon local, le plus proche des jeunes, des services d'information et d'orientation qui leur fournissent le maximum de données sur les conditions concrètes d'exercice des métiers, les règlements, les conventions collectives - lorsqu'elles existent - l'éventail des salaires, les possibilités de formation et de promotion, l'indication des établissements de formation et des débouchés locaux et régionaux (France) ... ;

- l'association d'orienteurs professionnels et de "professionnels" aux travaux de l'équipe médico-pédagogique scolaire (France). Il faut nommer également : la Suède, où les services de placement officiels ont un monopole virtuel non seulement accepté mais jugé indispensable aussi bien par les organisations patronales qu'ouvrières ; la Norvège, qui associe depuis 1956, dans des comités de coordination d'orientation des jeunes, des enseignants, des représentants des services de l'emploi et des jeunes. La Belgique associe également dans les Commissions régionales consultatives de son service spécialisé de l'emploi pour les jeunes des délégués jeunes à la résolution de leurs problèmes dans une collaboration avec des délégués du service, des employeurs et des travailleurs.

Au niveau de la *formation professionnelle* deux tendances principales se dégagent : l'une vise à améliorer et à innover dans le cadre existant, tandis que la finalité de la seconde n'est plus seulement d'apprendre à exercer un métier mais de donner une "éducation professionnelle polyvalente", selon l'expression de R. Grégoire.(35)

(35) Les deux significations principales de la "polyvalence" : Pour les uns, il s'agit d'établir un "fonds commun". Mais les études n'ont pas encore abouti à un accord concernant son contenu. Pour les autres, dont les français, il faut partir des "gestes", les mêmes gestes techniques étant parfois utilisés dans des métiers en apparence très éloignés les uns des autres. (528)
Il semble que, pour les jeunes travailleurs, il soit de première nécessité de généraliser "l'éducation professionnelle polyvalente" afin de

.../...

Les efforts pour rendre l'enseignement professionnel plus efficace sont nombreux, comme ceux déployés en faveur d'une meilleure information des futurs travailleurs. En voici quelques-uns :

- allongement de la période de scolarité obligatoire en Allemagne de l'Ouest, où une dixième année d'enseignement va être consacrée à une formation professionnelle de base qui réduira d'un an la durée de l'apprentissage proprement dit ;
- examen d'une neuvième année d'enseignement en Norvège qui comprendrait un enseignement "pratique" préparant l'enseignement professionnel ;
- une mention toute particulière semble devoir être faite des formations professionnelles "mixtes", c'est-à-dire comportant des stages à temps partiel effectués dans les entreprises, soit dans le cadre du préapprentissage, soit au cours de la formation professionnelle proprement dite. Ils permettent aux élèves d'avoir un contact réel avec le monde du travail et de découvrir éventuellement s'ils se sont fourvoyés et doivent se réorienter (Grande-Bretagne, Suède) ;
- l'accent est mis parfois sur la nécessité d'une instruction générale de "compensation" ou de "promotion" comme dans les "écoles pour jeunes travailleurs" qui, en Israël, dispensent des cours aux jeunes jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de 18 ans ou le niveau de la 8ème classe ;
- la création de "sections pratiques" en France, destinées aux élèves de 14-16 ans les moins doués pour les études longues et abstraites, dans le cadre de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, se situe également dans ce courant. Mais les

(35) - suite -

réduire les sentiments d'échec provoqués par le non-exercice d'une qualification étroite et de permettre au contraire l'élargissement progressif des compétences par l'accumulation des expériences et des stages de recyclage professionnels successifs.

méthodes pédagogiques demandent encore un "effort d'invention" pour "déboucher sur la vie et apporter un enseignement de base" en même temps que "préparer aux problèmes de la profession, qu'il s'agisse de l'artisanat, de l'industrie ou du commerce".(36)

De plus, pour qu'une scolarité "longue" soit effective, il est nécessaire que la fréquentation scolaire soit rendue possible pour les jeunes du milieu populaire par diverses mesures sociales : gratuité de l'enseignement (Danemark, France, Allemagne, Suède ...), fourniture du matériel scolaire (Grande-Bretagne, Suède ...), attribution de bourses - plus ou moins importantes et plus ou moins nombreuses selon les pays - ... Citons pour finir la Finlande où les écoliers reçoivent un repas chaud par jour et bénéficient d'un service médical et dentaire gratuits. (37)

b) Les critères de la "réussite ouvrière".

Lorsque toutes ces conditions seront réalisées, les critères de la "réussite ouvrière" devront être modifiés. Mais, jusque-là, il semble que l'on puisse encore considérer que, pour qu'il y ait "réussite ouvrière", il faut que ces cinq critères soient réunis :

"a) la réussite de la vocation ouvrière par le choix d'un métier correspondant aux goûts et aux désirs du jeune travailleur ;
b) la réussite de l'apprentissage ouvrier dans des conditions satisfaisantes, développant les capacités du jeune travailleur et le munissant d'un diplôme d'aptitude ou de scolarité, valable sur le marché du travail pour une quelconque qualification ;

- - - - - - - - - -

(36) P. BURON, (451).

(37) R. GOLDSTEIN, (385), p. 101-3.

c) la réussite de l'embauche permettant d'exercer le métier appris et désiré ;

d) la réussite de l'emploi procurant au jeune travailleur dans l'entreprise un poste correspondant à son apprentissage et à son diplôme ;

e) la réussite du salaire limitée à la décence d'un niveau fixé pour le dépouillement de l'enquête à 550 F. par mois à 35 ans, heures supplémentaires et primes comprises, sans considération de progression".(38)

Ce "niveau" de salaire s'est révélé être le "salaire ouvrier moyen" pour l'année, tel qu'il a été calculé ensuite par l'INSEE.

Il serait utile de savoir comment a évolué le pourcentage de "réussite ouvrière" qui était, au moment de l'étude qui nous a permis, en 1962, d'établir notre typologie, de 7 % des jeunes concernés.

Même s'il existe un petit nombre de jeunes travailleurs qui "réussissent" leurs débuts dans la vie professionnelle, on peut dire cependant que tous les jeunes ouvriers ont un même type de "carrière". Ils constituent dans la société globale une catégorie de "sans avenir" "pour lesquels la promotion personnelle classique est impossible, et pour lesquels le recours à une amélioration continue et collective du pouvoir d'achat reste le seul moyen d'harmoniser le développement de la personnalité et le progrès social, c'est-à-dire la reconnaissance par autrui d'un accomplissement personnel, à moins que le développement de la formation permanente modifie ce schéma.

---

(38) P. IDIART, (393), p. 62-3.

"Cette catégorie est constituée par les salariés qui gagnent à vingt-cinq ans, et parfois même à dix-huit ans, à peu près le salaire qu'ils peuvent raisonnablement espérer pour le restant de leur vie. Une fois leur compétence professionnelle reconnue, ils ne doivent attendre aucune "promotion" à l'ancienneté qui tienne compte à la fois de leur expérience du métier, et des charges familiales ou des responsabilités sociales dont le poids excède la compensation des Allocations ou les indemnités de service. Alors qu'il est très peu de salaires de départ dans la vie professionnelle qui soient aujourd'hui au minimum vital, la majorité des salaires "plafonne" rapidement. Si bien que, pour cette catégorie de "sans avenir", les années les plus faciles de l'existence sont celles du jeune homme ou de la jeune fille avant leur mariage ou au début de leur union. Dès qu'il s'agit d'installer un foyer, d'y accueillir des enfants, les difficultés s'accusent. Au fur et à mesure que l'accès aux responsabilités sociales d'adulte, la multiplication et la croissance des enfants, le déclin des forces physiques réclameraient une augmentation parallèle du pouvoir d'achat, le "plafonnement" du salaire devient de plus en plus pénible à supporter. Le père de famille se voit obligé de compter sur le salaire de ses enfants, sur le retour au travail de sa femme pour équilibrer son budget, et il ne voit pas sans appréhension approcher l'âge d'une retraite qui signifie une réduction du niveau de vie plus directement encore annonciatrice de la mort que la réduction d'activité.

Le schéma de ce destin, rigoureusement parallèle à celui du tonus animal, est l'antithèse exacte de la "carrière bourgeoise", qui demande plus longtemps pour faire la preuve de capacité, mais qui ouvre ensuite sur une ascension continue, couronnée par une retraite honorable et la "survie" d'un héritage. Faute de pouvoir triompher de son déclin physique par un enrichissement spirituel reconnu par autrui, ainsi que toutes les organisations sociales le permettent généralement à leurs membres, le "sans avenir" d'aujourd'hui, comme le prolétaire de

jadis, n'a d'autre recours, pour masquer sa déchéance personnelle avec l'âge, que de participer à une promotion collective qui harmonise relativement à l'accroissement de ses besoins celui de ses moyens, et lui permet de léguer à ses enfants une situation meilleure que la sienne".(39)

Ces deux "types de carrières", définis en réfléchissant aux résultats de l'Enquête de 1960 de la JOC reflètent une situation encore actuelle par bien des aspects. L'effort d'amélioration des salaires ouvriers est cependant réel. En effet, d'après le Ministère du Travail, les salaires ouvriers ont augmenté de 12,2 % de 1970 à 1971, tandis que les salaires des cadres n'augmentaient que de 9,1 %. Mais, malgré cela, l'évolution 1956-1971 montre une augmentation de 254,4 % pour les ouvriers et de 263,6 % pour les cadres.(40)

Les techniciens ont une situation ambiguë.

Nous notions, en 1964, in "Place du technicien ..." les différences entre les types de carrières de techniciens qui s'offraient aux jeunes suivant leur origine familiale. Une fréquentation de plusieurs années d'un IUT confirme cette première analyse globale. Malgré les efforts de placements accomplis par les anciens regroupés dans l'ANDUT (Association nationale des Diplômés universitaires de Technologie), malgré les embauches consécutives au stage effectué en fin de scolarité, les différences d'emploi sont très grandes entre étudiants d'une même promotion.

Néanmoins, on peut se demander si, dans un avenir qui n'est peut-être plus lointain, la carrière de "type ouvrier" existera encore avec cette "allure sinusoïdale". En effet, la

(39) P. IDIART, (133), p. 90-1.

(40) (310). Il s'agit, dans cette étude, de salaires "moyens", âges, sexes, qualifications, régions et branches d'industries confondues.

décision prise en 1972 de calculer la retraite, non plus sur les dix dernières années, mais sur les dix meilleures années de la vie professionnelle, va probablement modifier, chez de nombreux travailleurs, leur façon de "ressentir" le déclin de leurs capacités professionnelles et leur attente de la retraite.

On peut remarquer également que pour de nombreux cadres, de l'industrie en particulier, la carrière ne s'effectue plus toujours dans une progression régulière et sans surprise. Avec le développement rapide des découvertes techniques, permis par les concentrations de capitaux et de chercheurs, les connaissances d'un ingénieur, par exemple, sont vite insuffisantes ; d'où les recyclages nécessaires, et surtout la hantise du chômage que connaissent les cadres de plus de quarante ans.

Les problèmes des "cadres" ne sont cependant pas comparables directement à ceux des ouvriers ; et cette conclusion de H. Hatzfeld et J. Freyssinet sera probablement fidèle à la réalité encore assez longtemps :

"A ceux qui s'imaginent un peu vite que l'intégration de la classe ouvrière dans la société globale se mesure au nombre de frigidaires achetés par les ménages ouvriers, il faut signaler la frontière que constitue, entre les ouvriers et les groupes plus favorisés, le fait pour les uns de n'avoir pas d'"avenir" professionnel, et pour les autres de penser toute leur existence en fonction d'une promotion possible, vraisemblable ou assurée. Dans une civilisation qui se définit par son dynamisme, par sa créativité, les hommes condamnés à la stagnation sont des hommes laissés à part".(41)

- - - - - - - - - -

(41) (316), p. 90.

CONCLUSION DU TROISIEME CHAPITRE

La majorité de la jeunesse du milieu populaire est constituée par des jeunes qui entrent tôt dans la vie active, après avoir suivi généralement un enseignement court, et qui sont moins longtemps dépendants financièrement de leurs familles que leurs camarades qui continuent leurs études.

Cette situation provoque un double malaise : le jeune travailleur, qui a de l'argent, envie la culture de l'étudiant, et celui-ci envie l'indépendance financière actuelle de celui-là.

Cette double situation d'infériorité et de supériorité est à l'origine de sentiments ambivalents, et est souvent source de méfiance et de malentendus. *"Argent"* et *"culture"* sont les termes constitutifs de cette ambiguïté qui renvoie à la notion de *"différence de classe"* sous-jacente ; la culture se manifeste dans la *"langue"* qui devient un instrument de classe comme cela s'est déjà produit dans d'autres pays (Grèce ou pays arabes, par exemple) par dissociation entre langue parlée uniquement par le peuple et langue littéraire, apanage des classes possédantes qui ont le pouvoir et bénéficient du prestige social. D'où les cas limites d'étudiants, militant dans le mouvement ouvrier, qui s'efforcent de conserver un "langage ouvrier" par crainte de "se couper" de leur milieu d'origine.

Ces jeunes, et les jeunes travailleurs plus encore que les étudiants, bien entendu, sont une clientèle de choix pour les vendeurs, la publicité, et les mass media, qui utilisent l'infériorité culturelle par le biais des "idoles" qui sont souvent imitées dans la "bande", symbole de puissance,

au sein de laquelle l'adolescent ou le jeune adulte retrouve, par ailleurs, un comportement mythique dans sa vie quotidienne.

L'argent a également un rôle partiellement compensatoire pour le jeune travailleur : facteur d'autonomie, il aide à supporter les "freins" rencontrés dans la vie professionnelle. Symboles, mythes, activités de compensation, sont d'autant plus nécessaires, en effet, que, très rapidement, le jeune se sent frustré dans ses espoirs de réussite professionnelle.

La vulnérabilité professionnelle persiste. La notion de qualification se déprécie en ce qui concerne les jeunes, nombreux à occuper des emplois non qualifiés, ou ne correspondant pas à leur qualification : d'une part, le diplôme ou l'apprentissage terminé avec succès n'assure pas l'embauche au niveau atteint, d'autre part, le jeune est souvent contraint, après une longue recherche, et l'expérience pénible du chômage avant d'avoir travaillé, d'accepter n'importe quel emploi pour commencer enfin à travailler, d'où une profonde insatisfaction qui entraîne le *désir de changer de travail*. La récession aggrave encore ces difficultés professionnelles qui existaient déjà en période d'expansion économique et de plein emploi. Les jeunes, et les filles plus encore que les garçons - car ces dernières ont très souvent, non pas acquis une réelle qualification professionnelle, mais ont seulement appris à utiliser des "techniques", sont les premières victimes du marasme économique. Remarquons qu'il peut être, par ailleurs, tentant d'utiliser ce réservoir de main-d'oeuvre mal employée pour diviser les travailleurs entre eux, en opposant les jeunes aux adultes, et vice-versa.

Les difficultés à trouver un premier emploi, correspondant, de plus, à la formation acquise incitent de nombreux jeunes à *se déplacer*, ce qui provoque une rupture prématurée avec la vie de famille et l'isolement.

Une *typologie du déplacement*, établie il y a une quinzaine d'années, mais qui n'a pas été infirmée depuis, à ma connaissance, montre que :

Le déplacement est :

1. engagé par la qualification
2. impliqué déjà dans l'orientation de l'apprentissage
3. s'inscrit à 90 % dans le marché du travail départemental
4. les variations régionales traduisent des différences d'équipement et de moyens de transport autant que de "marché du travail"
5. la mobilité est rigoureusement constante dans toutes les catégories socio-professionnelles et dans tous les types de situation.

Les difficultés de début dans la vie professionnelle concernent aussi les diplômés de l'enseignement supérieur qui ne peuvent être aidés par leurs relations familiales et / ou qui découvrent parfois, à la fin de leurs études qu'ils se sont fourvoyés dans une voie aux débouchés trop rares.

Un petit nombre de jeunes travailleurs *réussissent leur vie* professionnelle (7 % en 1962), mais tous connaissent leurs années les plus faciles pendant les années qui précèdent leur mariage, et tous ont le même type de carrière de "forme sinusoïdale", contrairement à la carrière de "type bourgeois", constamment ascendante même après un salaire de début parfois modeste. Malgré la modification importante intervenue ces dernières années dans le mode de calcul des retraites, en particulier, (sur les dix meilleures années de la vie professionnelle), les jeunes travailleurs constituent toujours une catégorie de "sans avenir".

Deux conditions sont *indispensables pour qu'un jeune* puisse *réussir sa vie professionnelle* :

- il doit bénéficier d'une bonne *orientation professionnelle*, s'appuyant sur une connaissance aussi précise que possible de ses aptitudes, utilisant une documentation exhaustive et à jour, et respectant sa volonté. Dans ce cas la transition de l'école au travail peut s'effectuer aussi harmonieusement que possible.

- le développement de *"l'éducation professionnelle polyvalente"* permettrait de réduire les sentiments d'échec provoqués par le non-exercice d'une qualification étroite, et favoriserait au contraire l'élargissement progressif des compétences par l'accumulation des expériences et des stages professionnels successifs.

En attendant que ces conditions minimales soient réalisées, il faut, pour qu'il y ait *"réussite ouvrière"* que ces *cinq critères* soient réunis :

1. réussite de la vocation ouvrière par le choix d'un métier correspondant aux goûts et aux désirs du jeune,

2. réussite de l'apprentissage ouvrier dans des conditions satisfaisantes, développant les capacités du jeune travailleur et le munissant d'un diplôme d'aptitude ou de scolarité,

3. réussite de l'embauche permettant d'exercer le métier appris et désiré,

4. réussite de l'emploi procurant au jeune, dans l'entreprise, un poste correspondant à son apprentissage et à son diplôme,

5. réussite du salaire limité à la décence d'un niveau correspondant au "salaire ouvrier moyen" de l'année, tel qu'il est calculé par l'I.N.S.E.E.

Pour la très grande majorité de jeunes qui ne réunissent pas ces conditions de réussite ouvrière, il est grave de découvrir au moment où ils entrent dans la vie active, en plein développement physiologique et psychologique, l'abime qui sépare ce qu'ils peuvent souhaiter - avoir un métier, fonder une famille, participer à la création, au développement de la société - et la réalité de leur condition d'êtres sans avenir professionnel et sans place dans la gestion de la cité, du moins en tant qu'individus isolés. Faute de pouvoir être "reconnus" par autrui au fur et à mesure qu'ils avancent en âge, et de pouvoir compenser leur déclin physique par une "reconnaissance sociale", les "sans avenir" d'aujourd'hui, comme les prolétaires de jadis, n'ont d'autres recours, pour masquer - et tenter de pallier - leur impuissance personnelle, que de participer à une promotion collective qui leur permet d'espérer léguer à leurs enfants une situation meilleure que la leur.

CHAPITRE IV

CARACTÈRES ET LIMITES DE LA PARTICIPATION SOCIALE

La participation sociale, manifestant la dignité de l'homme, est la plus parfaite possible lorsque sa liberté s'exprime dans une responsabilité non limitée aux domaines directement observables (travail, école) mais s'exerce jusque dans des activités civiques, volontaires et facultatives.

Avant d'examiner les modes d'insertion des jeunes d'origine ouvrière dans certains secteurs de la vie sociale, il est peut-être utile de préciser dans quel sens, et dans quelles limites, nous employons ici le terme de "participation". Cette notion a de multiples acceptions, précisées généralement par l'adjectif qui accompagne le mot. Le mot de "participation" s'est, de plus, chargé de contenus affectifs au cours de ces dernières années, à la suite de son utilisation comme "cheval de bataille" politique.(1)

(1) Avec humour, A. PEYREFITTE tente de définir cette notion de "participation", tout en montrant le peu d'écho, dû aux "réticences" des "mentalités", qu'il a rencontré. Pour lui, en 1963, la participation ne se réduisait pas à l'intéressement dans les entreprises. Elle était synonyme de "décentralisation" : "Elle est une restructuration de la société". Une douzaine d'années plus tard, il répète qu'elle "restera une idée creuse, tant qu'elle ne sera pas voulue". Mais "Dès qu'elle le sera, dès qu'elle n'apparaîtra plus comme une machine de guerre contre l'entreprise, ou un brûlot contre les syndicats, elle trouvera ses institutions". En somme "il y a tout à faire pour la participation proprement dite". Apparemment pourtant, quoi de plus simple ? "Participer, ce n'est ni prendre ni partager - c'est faire partie, et prendre part". (175), pp. 399 et 481.

"Lorsqu'on lance le thème de la "participation", on jette une sorte de défi au conservatisme et au conformisme des français.

C'est la destinée du terme de participation : il désigne une révolution, ou bien il procure un alibi".(2)

1. PARTICIPATION ET DEMOCRATIE.

Il ne s'agit ici ni de participation à la gestion économique de l'entreprise, de l'école ou de l'université, ni de participation à la gestion économique de la société, telles que les définit F. Perroux.(3)

- - - - - - - - - - -

(2) F. PERROUX, (171), p. 1563.

(3) "A ne retenir pour le moment que l'essentiel, la participation à la gestion, dans l'économie industrielle, se définit sur les degrés d'une longue hiérarchie qui N'EST PAS CELLE DE L'ENTREPRISE. Si nous considérons exclusivement l'entreprise comme lieu de la participation, nous nous condamnons à n'atteindre qu'un aspect seulement de la question. Les industries modernes sont formées d'entreprises qui admettent une combinaison et une hiérarchie de pouvoirs, une "techno-structure" (J. GALBRAITH) ; ces pouvoirs commerciaux, financiers, techniques ... sont combinés, plus ou moins hiérarchisés eux-mêmes, finalement arbitrés, dans les occurrences décisives au moins, par ceux qui disposent du capital ou par leurs représentants. Seulement, au-dessus de ces chefs d'entreprise opèrent les Super-entrepreneurs qui dominent sur des groupes économiques et financiers. L'expérience des affaires ou la lecture d'une feuille spécialisée convainc que les grandes entreprises sont membres de groupes économiques et financiers qui décident des aspirations majeures. A ces stratégies interviennent les ministères et éventuellement même le gouvernement. C'est donc sur les sommets une équipe complexe où l'équilibre des pouvoirs n'est nullement constant, qui prend les décisions essentielles. La participation à la gestion, plus on se rapproche de la base, et plus elle devient semblable à une participation d'exécutants. La participation que l'on propose alors évoque la participation de "l'armée humble et noire", ou celle des officiers subalternes à des batailles décidées par un stratège (et par le sort)".

F. PERROUX, (169), p. 94-5.

Si ce mode de participation est extrêmement difficile pour les ouvriers adultes, autrement qu'organisés syndicalement, par exemple, il est pratiquement impossible pour des jeunes, qu'ils soient isolés ou en groupe.

La "participation", au sens large cette fois, a une première définition très simple : "Fait d'avoir part ou de prendre part à quelque chose".(4)

Mais ce terme a pris des significations complémentaires, beaucoup plus riches et précises, (5) en particulier dans les oeuvres de M. Lavelle, J. Przyluski et L. Lévy-Bruhl.

"Le propre de la participation, c'est de me découvrir un acte qui, au moment où je l'accomplis, m'apparaît à la fois comme mien et comme non-mien, comme universel et personnel tout ensemble".(6)

"Au lieu de dire comme le sens commun, et peut-être comme le matérialisme, que nous sommes une partie du monde, nous dirons que nous participons à l'opération par laquelle il ne cesse de se faire".(7)

"Etymologiquement, la religion est ce qui relie entre eux les êtres. Participation, (...) est presque synonyme de connexion".(8)

---

(4) A. LALANDE, (31), p. 742.

(5) Une recherche internationale sur la "Participation" a été menée sous la direction de F. PERROUX,(170), (172).

Notre apport à cette recherche (388).

(6) M. LAVELLE, (33), in (31), p. 742.

(7) M. LAVELLE, op. cit. p. 1634, in ibid. p. 742.

(8) Jean PRZYLUSKI, (52), p. XIII.

Et L. Lévy-Bruhl écrit : "Sous des formes et à des degrés divers, tous (les rapports entre les êtres et les choses) impliquent une "participation" entre les êtres et les objets liés dans une représentation collective".(9)

Ces "représentations collectives" peuvent se reconnaître aux signes suivants :"elles sont communes aux membres d'un groupe social donné ; elles s'y transmettent de génération en génération ; elles s'y imposent aux individus et elles éveillent chez eux, selon les cas, des sentiments de respect, de crainte, d'adoration, etc ... pour leurs objets. Elles ne dépendent pas de l'individu pour exister. Non qu'elles impliquent un sujet collectif distinct des individus qui composent le groupe social, mais parce qu'elles se présentent avec des caractères dont on ne peut rendre compte par la seule considération des individus comme tels. C'est ainsi qu'une langue, bien qu'elle n'existe, à proprement parler, que dans l'esprit des individus qui la parlent, n'en est pas moins une réalité sociale indubitable, fondée sur un ensemble de représentations collectives. Car elle s'impose à chacun des individus, elle lui préexiste et elle lui survit".(10)

On passe donc, par une analyse qui va du niveau le plus superficiel au niveau le plus profond, de la notion de "participation" signifiant simplement "le fait de prendre part", à la manifestation d'une prise de position philosophique (le fait de prendre part à la construction permanente du monde), puis à la signification que prend cette notion dans une certaine définition de la religion (comme lien entre les êtres), et enfin, à la généralisation de ce dernier sens à la vie sociale.

---

(9) L. LEVY-BRUHL, (43), p. 77-8.

(10) ibid. p. 15.

Ainsi la participation existe dans les rapports entre les êtres et les groupes, les êtres et les Nous, les êtres et les structures sociales, les organisations, etc ... liés dans un ensemble de représentations collectives qui s'imposent à chacun des individus d'un groupe social, lui préexistent et lui survivent.

Mais aux "représentations collectives", M. Demonque et J.Y. Eichenberger substituent, comme troisième terme, la "démocratie", forme particulière de l'organisation sociale, et montrent qu'il y a identité entre la participation entre les hommes et les groupes qui composent une société démocratique et la démocratie.(11)

Mais pour pouvoir participer lucidement et efficacement à la vie sociale dans ses diverses manifestations et organisations et à ses différents paliers, il faut que des conditions préalables soient réalisées : il faut être "informé", et pour que cette information soit "assimilée", il faut avoir reçu, déjà, une certaine formation.(12)

---

(11) "Le mot "participation" attire naturellement l'attention sur son objet pratique. On participe à quelque chose, à une activité, à un mouvement, à une idée. D'autre part, il a l'avantage de connoter les groupes et la structure des groupes où peut se réaliser la participation, il est donc ouvert simultanément sur les deux sens du mot démocratie : idéal de respect des personnes et ensemble des moyens institutionnels permettant de l'approcher.

Nous avons finalement retrouvé une vérité qui nous paraît aujourd'hui un axiome ; il y a identité pratique entre la démocratie telle qu'elle doit se comprendre et se vivre, et la participation entre les hommes et les groupes qui composent une société démocratique".(98)

(12) "Pour participer, il faut comprendre ce à quoi on participe, il faut donc être informé. Pour être informé, il faut savoir assimiler ce que nous apporte l'information ; ce qui suppose une formation préalable".

ibid. p. 18.

Si cette analyse, que J.J. Rousseau ne récuserait pas (13), décrit le processus suivi par tout être jeune qui fait ses débuts dans la société, elle est particulièrement exacte - et importante - pour les jeunes du milieu populaire. Pour eux, l'apprentissage progressif aux rouages de la vie sociale reçu dans la famille n'existe pas, ou peu, sauf dans les familles de militants. Pour la majorité d'entr'eux, la participation sociale s'apprend, soit, avant de participer activement à la vie sociale (seul, avec des copains, ou dans des structures organisées dans ce but), soit en participant. C'est cette dernière méthode qu'utilisent les syndicats et des mouvements de jeunes. Information et formation conjointes sont d'autant plus nécessaires que toute participation est multidimensionnelle et que ses niveaux et ses formes sont étroitement interdépendants, même si la décision politique est déterminante.(14)

- - - - - - - - - -

(13) "La patrie ne peut subsister sans la liberté, ni la liberté sans la vertu, ni la vertu sans les citoyens : vous aurez tout si vous formez des citoyens ; sans cela vous n'aurez que de méchants esclaves, à commencer par les chefs de l'Etat. Or, former des citoyens n'est pas l'affaire d'un jour ; et, pour les avoir hommes, il faut les instruire enfants". J.J. ROUSSEAU, p. 291 (55).

"Etre réunis pour faire quelque chose ensemble ou pour chercher ensemble un style de vie, voilà une préoccupation qui n'a pas encore déserté tout-à-fait les esprits.

La participation dans la cité moderne est MULTIDIMENSIONNELLE PAR ESSENCE.

Il est excellent de distinguer les niveaux et les formes de participation, pour la clarté de l'analyse.

Nous donnerons donc tous les soucis qu'il faut à l'examen de la participation économique, de la participation culturelle et de la participation collective. Mais les études historiques et sociologiques ne laissent plus de doute sur un point : toutes ces participations sont étroitement interdépendantes". F. PERROUX, p. 1562 (171).

(14) "A notre sens, écrit F. PERROUX, cette participation se devine sur trois niveaux qui ne sont pas ceux de l'élection générale ni de la propagande partisane.

Elle se manifeste dans les domaines où les entités régionales et les confédérations syndicales prennent des pouvoirs à la fois politiques, économiques et sociaux. Une volonté politique s'y forme à l'occasion des problèmes quotidiens. La décentralisation est pratiquement opérée

.../...

C'est elle qui aboutit, par exemple à la participation à la culture ou à des décisions concernant l'ensemble de la nation, comme cela a été le cas pendant l'automne de 1972 aux Etats-Unis où l'un des candidats à la Présidence, le sénateur MC Govern, s'est appuyé consciemment sur une large fraction de la jeunesse. Il est difficile, si on exclut "mai 68", de trouver pour la période étudiée, un phénomène comparable en France. Les sections "jeunes" des partis politiques et des syndicats sont relativement faibles. Nous sommes alors renvoyés aux manifestations de masse, "rassemblements" et "actions politiques" de mouvements d'Action catholique, comme le Mouvement rural de la Jeunesse chrétienne (MRJC) - ex-Jeunesse agricole chrétienne (JAC), et la JOC.(15)

- - - - - - - - - -

(14) - suite -

qui - en supposant acquises la compétence, la capacité et la vigueur des nouvelles élites - limite, valorise et renforce les pouvoirs politiques à l'échelle nationale, et doit, en tout cas, accroître leur capacité de création politique.

La participation se manifeste déjà dans des centres de formation politique permanente, du moins durables et institutionnalisés en dehors des partis. Ce sont les Clubs ou leurs équivalents qui, réorganisés, consolidés et transformés, deviendraient des ECOLES DE POLITIQUE, on ne dit pas : de science politique. Les problèmes de longue période et les problèmes décisifs de l'actualité y seraient étudiés en vue de la décision ; l'effort consisterait, dépassant l'opinion banale, à atteindre le niveau de l'opinion informée, discutée et raisonnée.

La participation se laisse deviner déjà dans des Rassemblements qui ne sont pas des partis qui gagneraient à n'être pas des Fédérations de partis. Chaque citoyen agissant politiquement dans des groupes sociaux organisés et s'instruisant auprès d'une école politique de son choix, participerait, pour une opération politique déterminée, à un rassemblement conçu de manière à ne pas subsister après la décision politique pour laquelle il est formé". (50), t. 2, p. 251-2.

(15) La JOC a réuni à Paris en juin 1967, plus de 50 000 jeunes travailleurs venus, pour trois jours, des différentes régions de France, porteurs des dossiers de l'Enquête nationale que leur avaient confiés leurs mandants, et chargés de faire connaître la situation de la jeunesse du milieu populaire aux responsables, à la presse, aux ministères, etc. Des manifestations d'ampleur équivalente ont périodiquement eu lieu depuis, avec, depuis 1974, la participation de responsables politiques et syndicaux de premier plan : responsables de partis politiques de gauche et de syndicats ouvriers principalement.

2. ASPECTS SPECIFIQUES DE LA PARTICIPATION SOCIALE DES JEUNES.

a) "Participer" et "apprendre à participer".

Pour un jeune il n'y a *pas de démarcation nette entre "participer" et "apprendre à participer"*, et c'est une différence capitale entre le comportement de l'adulte et celui du jeune, et entre la perception que l'un et l'autre ont de leur propre comportement, corollaire du statut qu'ils s'attribuent "d'adulte" ou de "pas encore adulte".(16) Pour l'adulte, en effet, apprendre - ou se former - et participer - donc agir - en prenant une responsabilité, si minime soit-elle, sont deux temps séparés par une décision, alors que chez le jeune d'origine ouvrière il se produit un mouvement dialectique constant entre "apprendre" et "agir" qui sont les deux termes du même processus d'apprentissage.(17) Pour lui, la notion de responsabilité paraît moins liée que pour un adulte, à la notion de

---

(16) Cela ne va pas à l'encontre de la position des auteurs qui estiment que la frontière entre "jeunesse" et "âge adulte" est de plus en plus malaisée à discerner, car, pour ces auteurs, il s'agit d'une frontière regardée "de l'extérieur" en quelque sorte. "Si l'on définit la jeunesse comme la période de vie où se parfait et s'achève chez un individu le double processus de la maturation personnelle et de la maturation sociale, on peut estimer que l'évolution des sociétés modernes permet de moins en moins d'établir une frontière clairement tranchée entre la jeunesse et l'âge adulte". MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (253), p. 57.

(17) Cette analyse serait à nuancer fortement pour décrire le comportement de jeunes d'autres milieux sociaux. Il faudrait même, en fait, y apporter quelques nuances en ce qui concerne les jeunes d'origine ouvrière ayant fait des études secondaires longues, modernes ou classiques.

Une vingtaine d'années d'observation de cette jeunesse dans divers types de situation, dont une quinzaine d'années de travail (cf. enquêtes et publications) avec la JOC, de lecture de ses publications, des comptes rendus d'action, etc., sont à l'origine de cette analyse.

En effet, le jeune d'origine ouvrière, non seulement est"jeune," c'est-à-dire a moins de connaissances et moins d'expériences - éléments de comparaison facilitant ses choix - qu'un adulte, mais, de plus, l'instruction qu'il reçoit et sa pratique professionnelle, plus centrés sur le "faire" que sur le "penser" (cf. S. HONORE, "De la psychologie à la sociologie de l'éducation" p. 132 - "sur les caractères différentiels

.../...

choix, de décision et de contrôle ; elle est davantage, l'action étant menée avec d'autres, une notion collective, la prise de conscience des répercussions de son action et de ses attitudes sur le groupe, dans le cadre d'une oeuvre collective.

C'est lorsque le jeune, garçon ou fille, a l'impression d'être arrivé à une certaine maturité, à une certaine stabilité intérieure - qui comporte une part de satisfaction et une part de renoncement, car tous les "espoirs" ne sont plus permis - et que certains "seuils sociaux", rites modernes de passage, sont dépassés (atteindre sa majorité, avoir fait son service militaire, se marier, gagner sa vie, être indépendant, voter ...) que le jeune se "sent" ou "se dit" adulte, et tente alors de se conformer, ou de s'opposer aux modèles sociaux et culturels dominants. Attitudes sociales et attitudes psychologiques sont différentes. C'est pourquoi il n'est pas contradictoire que l'individu prenne conscience de la nécessaire adaptabilité à un monde en évolution rapide et à des statuts personnels changeant avec les années. "Il n'est pas d'individu, il n'est pas de groupe humain qui puisse être dit véritablement "adulte", à moins de nommer adulte, en relativisant ce terme, la capacité de changer et l'acceptation du changement.(18)

Mais ce n'est pas seulement à partir de ce moment-là qu'un individu est un citoyen : "le civisme n'est rien d'autre que l'apprentissage de la participation à la vie sociale.

---

(17) - suite -

des deux formes d'inculcation de l'idéologie bourgeoise") tendent à l'amener à lier action et réflexion. J'ai toujours constaté, ou quasiment toujours, que ce sont les nécessités de l'action qui incitent le jeune d'origine ouvrière à chercher les "réponses intellectuelles" nécessaires qui, à leur tour, le rendent plus apte à agir et lui font, éventuellement, découvrir d'autres actions nécessaires... ou possibles. De plus, cette action est rarement individuelle (n° 21) : l'autre la fait découvrir, sa présence encourage et atténue, éventuellement, l'impression ou la crainte d'impuissance, et le dialogue permet la formulation verbale.

(18) G. LAPASSADE, (32), p. 244.

L'initiation civique ne commence pas le jour où, pour la première fois, les mots de pays ou de patrie, de droits ou de devoirs, de solidarité et de service sont prononcés. Elle débute effectivement quand un enfant se sent "accueilli" quant il est écouté, quand il découvre, non pas occasionnellement mais quotidiennement, que des possibilités lui sont offertes de prendre une part des évènements et pas seulement d'en être spectateur".(19)

"On est citoyen dès qu'on observe le milieu auquel on appartient, qu'on y prend des responsabilités, qu'on y coopère avec les autres et qu'on contribue ainsi à l'évolution de ce milieu".(20)

Lorsqu'un jeune participe à la vie sociale, agit en "citoyen" en fonction de son âge et de ses activités, il le fait avec d'autres, "contribuant" à l'évolution d'un milieu plus que cherchant à imprimer la marque de sa personnalité sur cette évolution. C'est pourquoi la définition de la "responsabilité personnelle" des jeunes, donnée dans le Livre blanc de la Jeunesse, est importante car elle présente le civisme comme un "devenir" dont les points d'application ne se limitent pas au "politique" au sens étroit du terme, ni à une phase particulière de la vie humaine :

"Etre responsable" pour eux (les jeunes) ne signifie pas "être celui qui choisit, décide et contrôle" ; chez les jeunes la responsabilité est davantage une notion collective, la prise de conscience des répercussions de son action ou de ses attitudes sur l'entourage et, tout particulièrement, sur le groupe auquel on appartient ; elle se lie à la volonté

(19) MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (252), 7ème ch. "Les jeunes en tant que citoyens" I - "Les jeunes et la vie civique".

(20) Michel RIGAL, (262), p. 9.

d'être efficace dans le cadre d'une oeuvre collective".(21)

Comment le jeune d'origine ouvrière, affronté plus tôt que les enfants des autres milieux sociaux aux problèmes de l'existence quotidienne - problèmes scolaires, professionnels, économiques, culturels - et mûri par eux, peut-il être un "citoyen" au sens indiqué ci-dessus ?

Comment peut-il, à la fois, être un jeune travailleur et en même temps atteindre sa pleine dimension humaine, si on admet notre hypothèse selon laquelle la participation sociale manifeste la dignité de l'homme, qui est la plus parfaite possible lorsque sa liberté s'exprime dans une responsabilité non limitée aux domaines directement observables (métier, école), mais s'exerce jusque dans des activités collectives civiques, volontaires et facultatives.(22)

b) Les niveaux de la participation sociale chez les jeunes.

Chez les jeunes la participation ne peut s'exercer qu'au-delà d'un seuil minimum qui peut varier selon le sexe, l'âge, les conditions de travail, le niveau d'instruction, le milieu familial, l'insertion dans un groupe humain ou une localité où le jeune se sent, ou non, isolé, et finalement selon qu'il est, ou non, en relation avec d'autres jeunes. Des conditions de travail pénibles, l'isolement, né du déplacement ou de l'emploi exercé, des situations où l'action avec des pairs est difficile, sont défavorables à l'exercice de la responsabilité et donc à la participation sociale. La *responsabilité* ne

- - - - - - - - - -

(21) MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (252), 7ème ch. "Les jeunes et la vie civique".

(22) Nous suivons de très près, jusqu'à la note n° 35 incluse, le texte des pages 10 à 14 de (384), en intégrant cependant quelques éléments de (388), et en apportant quelques légères modifications stylistiques.

s'exerce pas de la même manière, ni d'après les mêmes motivations, dans l'un et l'autre sexe ; favorisée par le non-isolement, psychique et matériel, elle *s'exerce selon trois paliers*, allant du plus concret au plus abstrait.

. à un *premier stade*, la responsabilité s'exerce d'abord au niveau le plus immédiat, celui de la *bande de copains*, fluctuante, non structurée durablement, facilement accessible, et par laquelle le jeune du milieu populaire fait l'apprentissage de la vie sociale avec les complémentarités et les conflits entre partenaires ou protagonistes, choisis ou fortuits.

Outre la définition de la "bande" donnée supra (au chapitre précédent), rappelons les analyses de Ph. Robert et de G. Lerbet :

"On nomme bande des groupes informels composés essentiellement d'adolescents en nombre assez restreint, précision faite que l'attitude de ce groupe apparaît à l'ensemble de la société comme marginale, voire déviante ... certains disent même pathologique. Ses activités et parfois sa délinquance donnent à cette appréciation un support objectif. Cela suffit pour attirer l'attention sur trois caractéristiques : un groupe informel - homogène - déviant par rapport à son environnement et déviant à un âge qui est celui de l'insertion sociale". (23)

Les cas de déviance existent, certes, mais ne nous semblent pas, comme nous le remarquions déjà, être un trait constitutif du phénomène. Quant à l'insertion sociale, elle s'effectue souvent par la médiation des activités de la bande de pairs.

(23) Philippe ROBERT, (264), p. 12.

Après Ph. Robert, G. Lerbet :

"Le terme de "bande" recouvre énormément de conduites assez diverses et parfois très éloignées. De plus, il semble que l'image qu'on en a faite jusqu'alors dans certains milieux et dans une certaine presse le rende impropre à l'approche psycho-sociologique dans la mesure où il a un contenu souvent agressif et en tout cas non neutre affectivement. Ce sont ces raisons qui nous ont conduit à rechercher un terme nouveau de type conceptuel qui recouvrirait plus généralement ce phénomène grégaire lié à l'adolescence. Il permettrait la reconnaissance de ce phénomène comme moment théorique dans le développement des processus relationnels. Nous nous sommes arrêté sur celui d'hébésyntaxie. Nous en proposons la définition suivante : "L'hébésyntaxie est un type de groupement primaire, plus ou moins structuré, qui concerne en propre l'adolescence". Cette définition est suffisamment générale pour que les déviations du phénomène, comme le sont les groupes de délinquants, ne tendent pas à recouvrir tout le terme et à conduire à une identification. Elle doit permettre aussi une séparation du processus psycho-sociologique d'avec l'ensemble des conditions morales, sentimentales, juridiques, etc. et donner un statut scientifique à l'objet même de la recherche, la vie inter-relationnelle d'individus ayant un trait spécifique commun : leur âge.

L'hébésyntaxie peut caractériser aussi bien une simple rencontre autour d'un électrophone qu'un groupe commettant des actes hautement répréhensibles dans la morale et la législation en vigueur. Dans les deux cas, le seul trait commun est le fait que se réunissent plusieurs personnes ayant un niveau de maturation sociale donné. Il est nécessaire de penser que le processus qui amène ces jeunes à se grouper a des causes communes et qu'il ne faut pas les séparer complètement

dans une analyse psycho-sociologique".(24)

Caractéristiques de la "bande" ou "hébésyntaxie" :

"1. Elles forment des ensembles insuffisamment implantés statutairement pour qu'ils (les jeunes) agissent explicitement sur les institutions.

2. Elles laissent aux jeunes une conscience suffisante du caractère transitoire de leur situation.

3. Elles paraissent les satisfaire en limitant la rupture avec le monde des adultes au niveau symbolique.

4. Elles sont relativement conformes à certains traits de la mentalité collective :

a) un certain désengagement qui conduit les individus à refuser de s'intégrer dans des structures restreintes trop rigides.

b) un souci de respect des institutions dans la mesure où celles-ci offrent un cadre sécurisant".(25)

C'est au cours des actions de la bande, limitées dans le temps par l'objectif poursuivi, que le jeune, individuellement ou avec ses camarades, expérimente des responsabilités à sa mesure et découvre ainsi comment, concrètement, il peut utiliser les services et organismes d'adultes, faisant l'apprentissage de la vie sociale par la *"participation directe"* (26).

(24) Georges LERBET, (249), p. 22-3.

(25) ibid. p. 27.

(26) M. DEMONQUE et J.Y. EICHENBERGER, (98), p. 30.

A l'inverse, celui dont la vie relationnelle avec des pairs est limitée aux communications indispensables, se trouve à un niveau inférieur de socialisation, en-deçà du seuil où une participation active à la vie sociale est possible, ou du moins facile.

. à un *deuxième stade, de "participation-contribution"* (27), des responsabilités sont prises dans des *structures plus formelles de la société globale* : M.J.C. (28), mouvements de jeunesse, coopératives scolaires, comme chef de classe, délégué de jeunes, etc ...

Définition d'un mouvement de jeunesse :

"Association volontaire exigeant de la part des membres un acte d'adhésion, ceux-ci participant directement ou indirectement à la gestion et à l'établissement du programme. En outre, un mouvement tend à une conception complète de l'éducation et ne limite pas son programme à des activités particulières. Enfin, pour être reconnu comme tel, un mouvement doit avoir une large implantation géographique".(29)

Complémentaire est la définition de J. Jousselin que nous rappelons ci-dessous : "Le mouvement de jeunesse est, en fait, une société autonome de jeunes. Il est caractérisé par les points suivants : libre adhésion de ses membres, contribution de ceux-ci, selon des formes appropriées, à l'animation et à la direction de l'association. Les membres sont liés les uns aux autres par un engagement moral (dans certains cas, il prend la forme d'une règle de vie ou d'un code, cf. la Loi du Scoutisme) qui exige une participation active des membres et

---

(27) A. MEISTER, (157), p. 351 sq.

(28) A plusieurs reprises, des étudiants de service social, en stage dans des Maisons de Jeunes et de la Culture de différentes villes de France, ont signalé, dans leur rapport de stage, la corrélation entre le milieu social et le choix d'activités.

(29) G. LERBET, (249), p. 199.

donc une régularité dans leur présence aux activités prévues. En outre, le mouvement en tant qu'expression de ses membres, a un programme qui vise à un développement équilibré ou harmonieux ; il recouvre donc les divers domaines de la vie généralement définis par les termes de physique, intellectuel, moral, civique et éventuellement spirituel ou politique".(30)

Le rôle éducatif multidimensionnel est inhérent aux mouvements de jeunesse, dès leur origine.(31)

- - - - - - - - - - -

(30) J. JOUSSELIN, (244), p. 199.

(31) "... l'apparition des mouvements de jeunesse est liée à la révolution industrielle, au siècle dernier. A l'origine, ces mouvements, d'inspiration confessionnelle, se donnaient pour but de lutter contre l'expansion des idées "socialistes" et d'évangéliser les jeunes en se substituant aux familles démunies de leur influence traditionnelle : les patronages apparurent en France dès la première moitié du XIXème siècle".

(252), 6ème ch. "Utilisation du temps de loisir" III, "L'engagement des jeunes", B, 3, "Les mouvements de jeunesse".

L'évolution des mouvements de jeunesse, parallèle au développement social, leur a donné un rôle non négligeable dans l'éducation des jeunes, adhérents du mouvement, ou faisant partie de l'aire d'influence d'un militant.

"On peut admettre que la plupart des mouvements de jeunesse ont pour but d'éduquer les jeunes en fonction d'un certain idéal, d'un certain type d'homme, d'une doctrine philosophique ou religieuse (l'altruisme, l'action laïque, l'action religieuse, etc ...)

L'adhésion à cet idéal ou à cette doctrine est un facteur puissant de formation personnelle ; c'est aussi une ligne directrice permettant une certaine forme d'insertion sociale. D'une façon générale d'ailleurs, la participation des adhérents à la vie et à la direction des mouvements et des institutions se développe et elle est de plus en plus utilisée comme moyen d'adaptation et de préparation à l'insertion sociale.

Une autre évolution au sein des mouvements et institutions mérite d'être signalée : c'est celle qui rapproche l'action éducative et culturelle de l'action sociale, l'une et l'autre étant désormais pensées en termes de développement global, ce qui suppose un effort de coordination entre tous les organismes, publics et privés, qui ont effectivement des responsabilités éducatives, culturelles, économiques ou sociales.

Au total, ces objectifs d'éducation poursuivis au travers des activités de loisir sont loin de signifier uniquement développement de l'intelligence et de la connaissance ; au-delà de cette étape culturelle, ils visent aussi la formation des qualités, du sens civique, l'acquisition de l'autonomie personnelle, etc. ; à certains égards, dans le conflit plus ou moins aigu qui sépare souvent les jeunes des adultes ou plus exactement de la société dans laquelle ils sont appelés à s'intégrer, l'action socio-éducative, par l'engagement au moins partiel qu'elle demande, peut également être considérée comme une thérapeutique psycho-sociologique". ibid. même paragraphe.

Il n'en va pas de même pour d'autres structures de jeunes, de types différents. Afin d'éviter des confusions :

- "l'Association", le "Club", se préoccupent d'un type donné d'activités (sportives, par exemple), du développement culturel et de la promotion sociale de ses adhérents, de l'approfondissement de techniques d'expression culturelle (ciné-club, folklore, club scientifique, association d'anciens élèves, etc ...).

- "L'Institution" a pour objet essentiel la création, la gestion et l'animation d'établissements (auberges de jeunesse, foyers de jeunes travailleurs, maisons et clubs de jeunes...)

Dans l'exercice des charges que des jeunes exercent pour d'autres jeunes dont ils sont les représentants, ils sont amenés à participer aux structures créées par les adultes, ne serait-ce que pour les contester éventuellement. Mais une contestation "légale" est en même temps un signe d'intégration.

Pour exercer sa responsabilité efficacement, le jeune est amené à acquérir une certaine compétence ; voulue pour l'action immédiate, elle contribue néanmoins à compléter sa formation.

Dans cette phase, la responsabilité, bien qu'encore appliquée à des objectifs concrets, a un champ d'action moins limité que précédemment et est plus structurée dans son exercice.

Lorsqu'un jeune du milieu populaire exerçant une responsabilité à ce niveau cherche à acquérir plus de compétence pour l'exercer et a conscience de mieux préparer ainsi son avenir, il se trouve dans la catégorie la mieux intégrée socialement, pour son âge et la nature de son activité.

. à un *troisième stade*, le plus abstrait, la *"participation figurée"* (32) se manifeste le plus nettement par l' *exercice du droit de vote*. Il montre le niveau de démocratisation atteint et la dimension du "dialogue", facteur d'une "socialisation ou humanisation jamais achevée" (33) du tout, mais également de chaque individu.

La participation aux structures de la société globale s'accompagne d'une prise de conscience des interactions existant entre les paliers de la réalité sociale. Une compétence toujours plus grande est nécessaire au dirigeant de mouvement de jeunesse, de syndicat, de parti politique ... à celui qui a alors une responsabilité de conception et de décision. Cette responsabilité, même exercée avec compétence, peut l'être, à la limite, dans un sentiment ou une situation d'isolement.

c) L'isolement.

L'isolement (34) s'est révélé une variable ambigüe : il n'est pas dû à un isolement relationnel total ou à des troubles psychologiques, car les "asociaux totaux" constituent une infime frange de la jeunesse du milieu populaire (3,36 %), la quasi-totalité des "isolés" entretenant des relations multivoques avec des pairs. L'isolement découle plutôt de situations matérielles objectives. Même le sentiment de "solitude morale" et d'"insécurité" semble moins lié à un âge ou à un sexe, malgré son importance plus grande chez les filles, qu'à un statut social peu satisfaisant pour le sujet, situation

(32) M. DEMONQUE et J.Y. EICHENBERGER, (98), p. 32-3.

(33) [illegible]

(34) Le jeune "se sentant isolé" n'est pas "l'isolé familial", c'est-à-dire l'enfant unique, ou "l'adhérent isolé" possédant la carte d'un mouvement mais le fréquentant rarement. C. DUFRASNE, (231), p. 303-6. Ce n'est pas non plus le "solitaire" qui préfère prendre seul ses loisirs. [illegible]

de marginalité vécue comme anormale - chômage, par exemple - ou de minorité - étudiants dans l'enseignement supérieur et techniciennes -. Ces deux dernières catégories sont du reste dans une situation marginale dans la mesure où elles sont encore peu représentées, peu préparées à la culture universitaire ainsi qu'à l'exercice de responsabilités dans le monde du travail. L'exercice de responsabilités et le sentiment d'isolement ne sont pas forcément exclusifs l'un de l'autre ; ils ne le sont pas, en particulier, pour les jeunes filles exerçant des responsabilités d'ordre culturel ou sportif.

L'exercice du droit de vote par un jeune exerçant une ou des responsabilités et ne se sentant pas isolé, est le signe d'une insertion sociale harmonieuse.

Nous nous trouvons donc devant une double dialectique, dans laquelle la notion de responsabilité est la notion-charnière : d'une part, dialectique entre l'isolement (ou le non-isolement) et l'exercice (ou le non-exercice) d'une (ou des) responsabilités, et, d'autre part, dialectique entre l'exercice (ou le non- exercice) d'une (ou des) responsabilités, et l'acquisition (ou la non-acquisition) de plus de compétence, avec la conscience (ou non) de l'efficacité qui peut en résulter.(35)

Nous avons testé ces hypothèses dans l'enquête qui a fait l'objet de notre thèse pour le Doctorat de Sociologie. Ces hypothèses ont d'abord été étudiées, pour chacune des catégories de jeunes retenues pour l'analyse, à travers les réponses successives aux questions :

"Te sens-tu isolé ?" (chapitre I de la thèse)
"As-tu une (des) responsabilité(s) précise(s) ?" (chipitre III)

- - - - - - - - - -

(35) R. GOLDSTEIN, (384), p. 10 à 14.

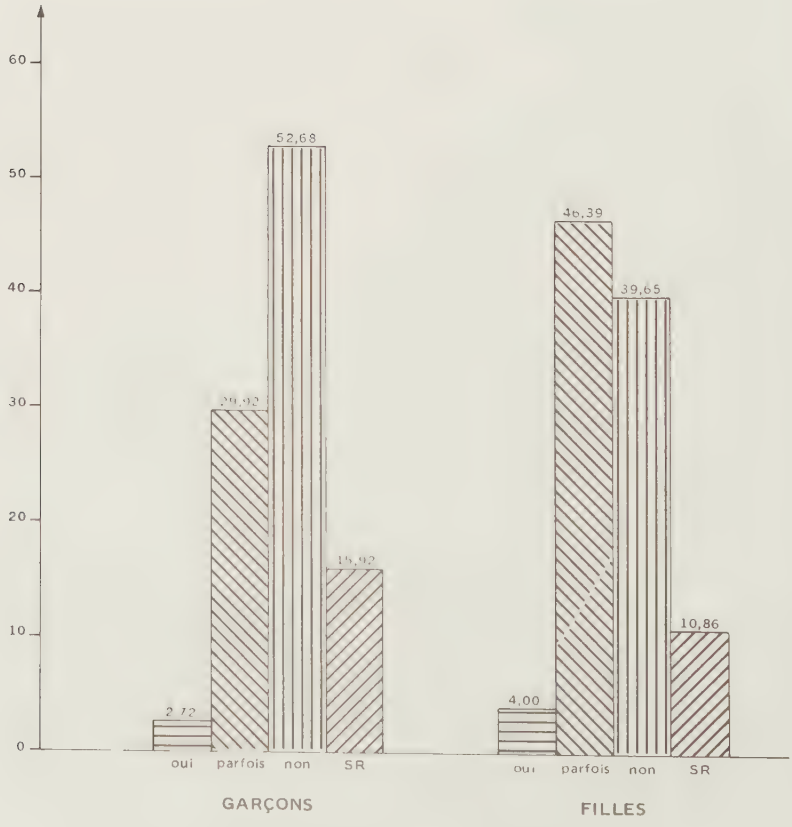
puis, suivant l'âge :

"Si tu as 21 ans ou plus, as-tu exercé ton droit de vote aux élections législatives du mois de mars ?"
(Enquête effectuée en mai et juin 1967, soit aussitôt après les élections législatives)

"Si tu n'as pas 21 ans, voudrais-tu voter ?"
(chapitre V)

Le début de typologie ainsi obtenu par un premier

Graphique n° 2 - Le "sentiment d'isolement" par sexes (% à l'intérieur du sexe).



dépouillement synoptique effectué pour chaque catégorie constituée à partir du sexe, de l'âge et de l'activité exercée, (36) a été ensuite approfondi, nuancé, précisé, en faisant alors intervenir d'autres variables. Cela a permis une étude plus précise des actions privilégiées par les jeunes lorsqu'ils

---

(36) Le montant des subventions accordées pour cette étude nous a obligée à limiter notre analyse à 20 catégories de jeunes : "14-16 ans, garçons et filles : apprenti(e)s sous contrat, élèves en collège d'enseignement technique court (C.E.T.), chômeurs(ses) ; 17 ans, élèves de l'enseignement moderne long,et chômeurs, garçons et filles ; 18-20 ans : garçons ouvriers professionnels, filles employées de bureau, garçons et filles au chômage ; 21-24 ans : garçons et filles techniciens, étudiants en faculté et chômeurs.

Une CLASSE D'AGE D'UN AN SEULEMENT a été isolée, celle des 17 ans, à cause de son caractère d'âge-charnière pour les jeunes du milieu populaire : c'est l'année qui suit la fin de la scolarité obligatoire et marque l'achèvement de la plupart des apprentissages scolaires (C.E.T., C.E.G.) ou professionnels.

Toutes les catégories de CHOMEURS (garçons et filles dans les quatre tranches d'âges) ont été retenues : cette catégorie sociale avait une grande importance dans l'économie française au moment de l'enquête et est loin de l'avoir perdue (...). Par ailleurs, cette catégorie se trouve, matériellement et psychologiquement, et à l'inverse des catégories de jeunes "au travail", dans une situation peu propice à la participation sociale. (381)

De plus, ce qui est vécu en commun par ces jeunes paraît plus important que ce qui les distingue techniquement les uns des autres. (323), p. 1-2.

Pour les JEUNES AU TRAVAIL, nous avons retenu, à travers les différentes classes d'âges de l'enquête, les catégories qui bénéficiaient, d'après nos recherches de 1962 et de 1964, des conditions professionnelles les meilleures, notre hypothèse étant que plus l'adaptation professionnelle globale est réussie, plus les conditions optimales sont réunies pour participer activement à la vie sociale aussi bien au niveau des Nous, des groupements, que des structures macro-sociales. Nous nous demandions également si l'ambiguïté de la formation et de la situation dans l'entreprise du technicien d'origine ouvrière avait des répercussions sur son comportement civique. (311)

Pour les SCOLAIRES, nous avons recherché une progression à travers les tranches d'âges successives, depuis le collège d'enseignement technique, qui donne une formation de base aux futurs ouvriers manuels, jusqu'à la faculté, en passant par l'enseignement moderne long qui, s'il donne une culture générale, ne prépare cependant pas à un métier et ne donne pas une qualification professionnelle précise bien qu'orientant plutôt vers les emplois de bureau et les "services" que vers les emplois ouvriers. Les jeunes n'ayant suivi que des cours d'enseignement

.../...

"agissent" déjà entre eux, (chapitre II de MODES DE PART. SOC.), et des moyens qu'ils utilisent pour devenir plus compétents afin de mieux exercer leurs responsabilités actuelles ou futures (chapitre IV) dans les domaines culturels, sociaux, civiques et politiques.

3. LES MODALITES DE LA PARTICIPATION SOCIALE CONCRETEMENT VECUE.

a) Les types de participation sociale.

L'étude montre donc que les jeunes du milieu populaire se répartissent dans les *huit types* suivants *de modes de participation sociale* constitués à partir de cinq variables (non-isolement, responsabilité ou désir de responsabilité, absences de difficultés importantes, formation complémentaire volontaire, vote ou désir de vote), et énumérés par ordre décroissant d'attestation :

1. le conformiste,
2. l'individualiste réfractaire,
3. le citoyen,
4. le responsable,

---

(36) - suite -

général découvrent souvent qu'ils ne leur sont d'aucune utilité pour trouver un emploi et ressentent fortement une déception liée à ce qui leur paraît injuste.

R. GOLDSTEIN, (388).

5. l'individualiste indifférent,

6. le conformiste isolé,

7. l'isolé passif,

8. le responsable isolé. (37)

- - - - - - - - - -

(37) "LE CONFORMISTE" : il n'est pas isolé, ou occasionnellement seulement, n'a pas déclaré exercer de responsabilité, mais il vote, ou voudrait voter s'il est mineur. Il manifeste une certaine passivité et se conforme, au moins partiellement, à une certaine image qui lui est présentée par la société (40 % environ des filles et des garçons).

"L'INDIVIDUALISTE REFRACTAIRE" : pas de participation politique manifestée par le vote, à la différence du précédent. Ce type comprend le quart environ des garçons et des filles, et, en particulier, de nombreux jeunes de 14 à 16 ans pour qui les problèmes électoraux paraissent encore très lointains.

"LE CITOYEN" : il prend des responsabilités et pousse la logique de son action jusqu'à la prise de position politique qui parfait la dimension civique de ses engagements, dans une vie relationnelle avec ses pairs, car il n'est pas isolé, ou a des "copains" lorsqu'il déclare se sentir "parfois isolé". (1/6^{e}des garçons et un peu moins de filles : celles-ci sont plus nombreuses que les garçons, comparativement, à être "conformistes" et ceux-là plus nombreux qu'elles à se conduire en "citoyens". Les "citoyens sont de plus en plus nombreux à mesure que l'âge augmente).

"LE RESPONSABLE" : proche du "citoyen" dont il se différencie par l'absence de la dimension politique, qu'il y ait "refus de vote" ou absence de réponse à la question posée.

"L'INDIVIDUALISTE INDIFFERENT" : il se caractérise par des réponses négatives ou par l'absence de réponse, surtout en ce qui concerne la participation politique dont il se désintéresse ou au sujet de laquelle il n'ose prendre position, mais également à l'égard de la "responsabilité" dans la moitié des "associations" constitutives de ce type.

Après ce type qui concerne encore une minorité non négligeable de jeunes (7 à 8 % des garçons et des filles), viennent trois types très faiblement représentés : 0,76 à 1,69 % des garçons et des filles. Ce faible pourcentage représente cependant des milliers de jeunes gens et de jeunes filles ...

"LE CONFORMISTE ISOLE" : c'est le jeune isolé qui n'exerce pas de responsabilité, mais qui cependant vote ou voudrait voter, participant ainsi à la vie du pays dans les "grandes occasions".

"L'ISOLE PASSIF" : plus proche de l'"individualiste indifférent" (type 5) que du "conformiste isolé" (type 6), il est à la fois isolé, sans responsabilité et sans participation politique.

.../...

1. Les types par catégories et par sexes.

Le graphique n°3 : "La typologie par sexes" montre que, non seulement les répartitions sont parallèles dans l'ensemble d'un sexe à l'autre, mais que les différences, lorsqu'elles existent, ne dépassent pas 3 %, ce qui est minime.

Dans l'un et l'autre sexe, les premiers types regroupent un grand nombre de jeunes et il se produit un clivage important avec les types rassemblant peu de sujets.

Les différences les plus importantes entre filles et garçons concernent trois types, le Ier, le 3ème et le 5ème :

Les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons, comparativement, à être "conformistes", alors que ces derniers sont plus nombreux, et dans les mêmes proportions, à être "citoyens", ainsi que plus "individualistes indifférents" qu'elles, de 2 % environ.

Les différences, si minimes, soient-elles, sont plus nettes si nous établissons, pour chaque type, les "indices de supériorité relative par sexes".(38)

- - - - - - - - - - -

(37) - suite -

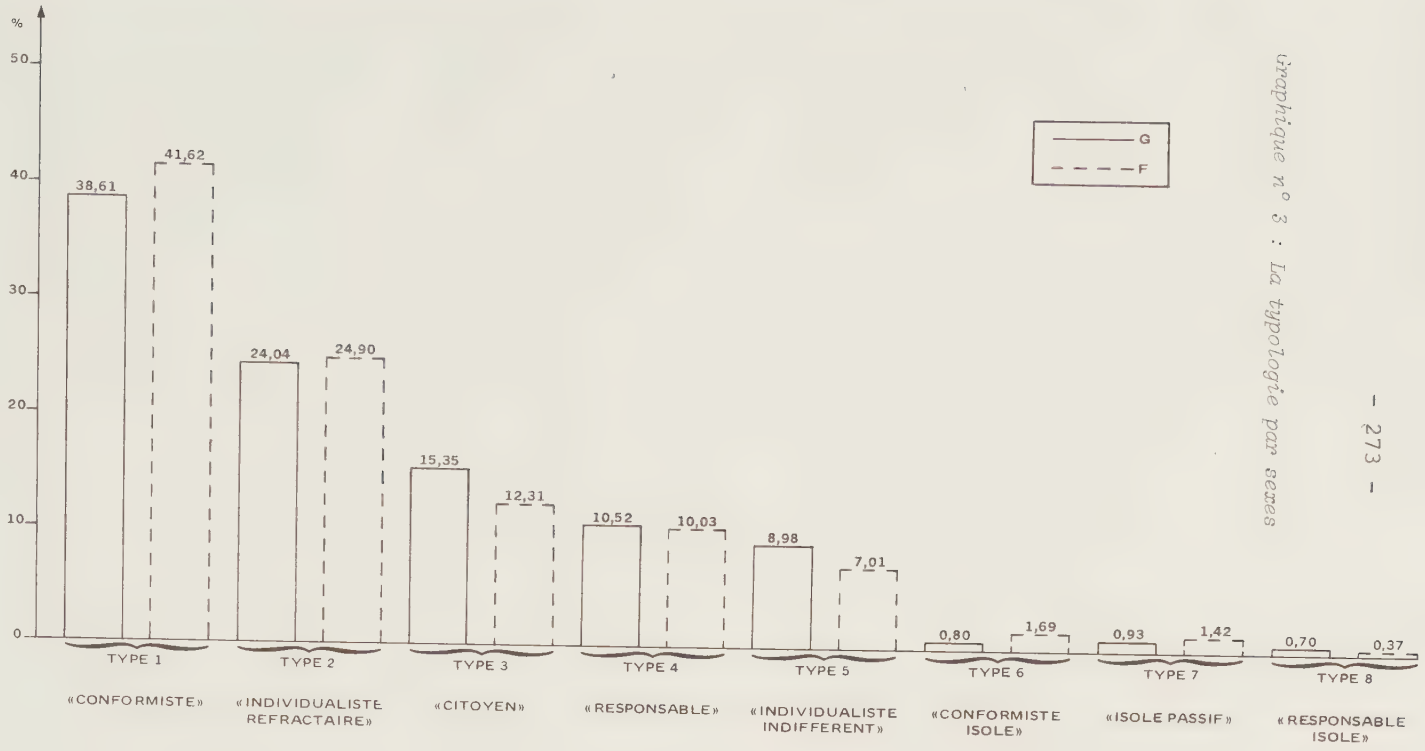
"LE RESPONSABLE ISOLE" : isolé, tout en ayant souvent des copains, il est souvent très proche dans son comportement du "citoyen".

En résumé, 5 types sont composés de jeunes n'exerçant pas de responsabilités et 3 types sont composés de "responsables". Ils regroupent respectivement :

- "non responsables" : 73,41 % des garçons et 76,64 % des filles, soit les 3/4 environ de chaque sous-population déterminée par le sexe ;
- "responsables" : 26,63 % des garçons et 23,31 % des filles.

(38) Les "indices de supériorité relative par sexes" sont fournis par les rapports suivants :

$$\frac{\text{Filles}}{\text{Garçons}} \quad \text{et} \quad \frac{\text{Garçons}}{\text{Filles}}$$



Graphique n° 3 : La typologie par sexes

Tableau n° IO : "Indices de supériorité relative des types classés suivant l'ordre croissant des indices masculins".

Nom et n° du type / sexes	Conformiste isolé 6	isolé passif 7	Responsable isolé 8	Conformiste 1	Individualiste réfractaire 2	Responsable 4	Citoyen 3	Individualiste indifférent 5
G	0,47	0,65	0,76	0,92	0,96	1,04	1,24	1,28
F	2,17	1,57	1,31	1,07	1,03	0,95	0,80	0,78

La prépondérance féminine est la plus nette dans les types les moins "intégrés" socialement - les types 6 et 7 - et dans les types caractérisés par "l'isolement" - types 6, 7 et 8 (conformistes isolés, isolés passifs et responsables isolés), tandis que la supériorité relative masculine se manifeste dans les types 4, 3 et 5 (responsables, citoyens et individualistes indifférents), soit les deux types où la "responsabilité" et le "sens civique" sont les plus nets et un troisième type d'une structure quasiment opposée.

Le type n° 2, celui des "individualistes réfractaires" est, avec un indice féminin légèrement supérieur, dans une position presque symétrique à celle du type n° 4 des "responsables" chez les garçons.

2. Les types par âges et par catégories dans chaque sexe.

Dans l'ensemble, la répartition numérique s'effectue dans les catégories de la même façon que dans le sexe. Quelques divergences méritent cependant d'être relevées :

- A 14-16 ans, la même divergence importante par rapport à l'ordre normal, identique dans les deux sexes, se manifeste également chez les chômeurs et chez les chômeuses : le type 5, celui des "individualistes indifférents" arrive en troisième position, aussitôt avant les "citoyens" (type n° 3) chez les garçons, mais avant les "responsables" (type n° 4) et les "citoyennes" (type n° 3) chez les filles.

La mise en vedette du type 5 existe également chez les filles au travail du même âge et ne se retrouve dans aucune autre catégorie de l'un et de l'autre sexe.

Ajoutons que chez les chômeuses de 14-16 ans, et chez elles seules, le type 2, des "individualistes réfractaires" arrive en première position et concerne 35,52 % de ces jeunes filles, soit plus du I/3 des jeunes chômeuses ...

Ainsi, tout se passe comme si, chez les plus jeunes et dans les catégories les plus défavorisées, jeunes au chômage, filles et garçons, et filles au travail - ces dernières étant particulièrement vulnérables - l'"anormal" de la situation se manifestait de façon privilégiée par un repliement sur soi manifestant l'écrasement de celui qui ne peut réagir.

- A 17 ans, par contre, les "responsables" (4) sont plus nombreux que les "citoyens" (3), aussi bien chez les chômeurs, gars et filles, que chez les filles scolaires.

La réaction est-elle plus énergique à cet âge ?

- Si à 18 ans, la typologie a rigoureusement la même structure, chez les filles, à travers toutes les catégories, chez les garçons, les "citoyens" (3) arrivent en seconde position et représentent le 1/5^{e} (20,93 %) de la classe d'âge.

Cette importance croissante du "citoyen" à mesure que l'âge augmente est confirmée chez les jeunes adultes des deux sexes, de 21 ans et plus. En effet, chez les filles de toutes les catégories, le type 3 arrive en seconde position. Chez les garçons, il est en seconde position chez les étudiants en Faculté et chez les chômeurs, et au premier rang chez les techniciens, c'est-à-dire chez les jeunes ayant terminé leurs études et acquis une qualification professionnelle qui est exercée. 40,90% des techniciens se rangent dans ce type.

Corrélativement, si le type 2, composé des "individualistes réfractaires" est au troisième rang chez les chômeuses, tandis qu'il est renvoyé au cinquième rang chez les étudiantes dont il ne concerne que 3,22 % de l'effectif, il n'est plus représenté chez les techniciennes, alors qu'il concerne encore I/5^{e} des techniciens, ces derniers se répartissant entre les trois types : 3, I et 2 qui comptent près de 60 % de "non responsables" et 40 % environ de jeunes plus intégrés socialement.

Le type 6, celui des "conformistes isolés", est au 4ème rang chez les étudiants (6,45 %) et les techniciennes (4,54 %) alors qu'il est au cinquième rang chez les étudiants en Faculté (5,40 %) et n'est représenté ni chez les techniciens, ni chez les chômeurs ou chômeuses.

En somme, au sein de typologies globalement parallèles, quelques ruptures suggèrent que :

- les jeunes, plongés dans les situations objectivement difficiles,ou perçues comme anormales dans la structure sociale et industrielle de la France actuelle, (jeunes au travail avant l'âge légal ou déjà en chômage alors qu'ils devraient être à l'école), ou en-deçà d'un seuil communément jugé "normal", sont "écrasés" et se défendent contre cette situation péniblement subie en se refermant sur eux-mêmes (les filles plus encore que les garçons).

- chez les aînés, le sens civique croissant avec l'âge est le plus manifeste ; il l'est tout particulièrement dans une des catégories les plus "favorisées socialement" de l'échantillon, celle des techniciens, chez qui néanmoins l'indifférence demeure très importante, mais plus dispersée.(39)

Les jeunes du milieu populaire ne réagissant pas d'une façon uniforme et ne formant pas un bloc homogène, mais se répartissant de façons différentes suivant le "signe" de participation à la vie sociale étudié, nous avons tenté d'ordonner ces variations afin de chercher si des dominantes se dégageaient. Mais il ne peut s'agir que d'une première approche, car il faudrait beaucoup plus de variables pour bien analyser un problème aussi complexe dont n'émergent que les aspects les plus superficiels.

(39) Dans une démarche inverse de celle-là, nous avons examiné les "catégories par types" (tous types confondus, puis par types et par sexes). (384), p. 122-130.

3. L'indice de participation sociale.

Le cumul des cinq variables retenues pour l'analyse (Non-Isolement, Responsabilité ou désir de responsabilité, Absence de difficultés importantes, Formation complémentaire volontaire, Vote ou désir de vote) fournit un *"indice de participation sociale"* qui permet d'ordonner successivement les jeunes suivant les types dans lesquels ils se classent d'après leurs attitudes et suivant les catégories déterminées par leur âge et leur situation.(40)

Dans l'ensemble, plus l'âge s'élève, plus la participation sociale augmente. La participation des responsables est double de celle des Non-Responsables, chez les garçons, comme chez les filles. Loin devant les autres types, celui des "citoyens" présente la participation sociale la plus complète. La participation par types est faible lorsque l'isolement est associé à l'indifférence ou au refus de participation, et plus faible encore lorsqu'il est plus associé à l'indifférence

---

(40) "Indices de participation sociale", par types et par sexes (classés en ordre croissant) :

. G : type 7 = 0,36 ; 5 = 0,60 ; 2 = 0,83 ; 6 = 1,50 ; 4 = 1,70 ; 8 = 1,90 ; 1 = 1,97 ; 3 = 2,76.

(Indice moyen : Responsables = 2,00 ; Non-Responsables = 1,08).

. F : type [illegible] = 0,38 ; 7 = 0,45 ; 2 = 0,96 ; 8 = 1,52 ; 4 = 1,54 ; 6 = 1,98 ; 1 = 1,81 ; 3 = 2,66.

"Indices de participation sociale", par catégories et par sexes (classés par ordre croissant) :

. G : chômeurs, 17 ans = 1,09 ; chômeurs, 14-16 = 1,11 ; apprentis, 14-16 = 1,12 ; technique court, 14-16 = 1,32 ; chômeurs, 18-20 = 1,34 ; chômeurs, 21 + = 1,41 ; moderne long, 17 = 1,59 ; professionnels, 18-20 = 1,65 ; techniciens, 21 += 1,94 ; étudiants en Faculté, 21 + = 2,02 ;

. F : chômeuses, 14-16 = 0,86 ; chômeuses, 17 = 0,89 ; apprenties, 14-16= 0,96 ; technique court, 14-16 = 1,08 ; chômeuses, 18-20 = 1,10 ; employées de bureau, 18-20 = 1,28 ; moderne long, 17 = 1,42 ; chômeuses, 21 + = 1,65 ; techniciennes, 21 + = 1,74 ; étudiantes en Faculté, 21 + = 1,96.

qu'au refus. La participation est moyenne lorsque la responsabilité ne va pas jusqu'à l'exercice de l'action politique, par refus, trop grande jeunesse, ou indifférence conformiste. L'isolement est alors un facteur de moindre participation, plus pour les filles que pour les garçons, sans jouer cependant un rôle déterminant.

Lorsqu'on examine l'indice de participation sociale par catégories professionnelles, on constate que :

Il existe un parallèlisme presque constant entre les garçons et les filles à deux exceptions près :

- les *ouvriers professionnels*, donc qualifiés, de 18 à 20 ans, se placent au 3ème rang avec un indice de participation sociale de 1,65, tandis que la catégorie féminine choisie comme étant la plus proche de la leur, par le niveau de formation et la place dans la hiérarchie socio-professionnelle, celle des employées de bureau, rétrograde au 5ème rang, avec un indice de participation sociale de 1,28 seulement.

Or, l'indice moyen de participation sociale des garçons est de 1,37 et celui des filles de 1,17. L'écart moyen est de 0,20 ; l'écart le plus faible est celui qui existe entre les étudiants et les étudiantes en Faculté, tandis que l'écart le plus grand (0,37) est celui qui sépare l'indice de participation sociale des ouvriers professionnels de celui des employées de bureau.

Cette différence est-elle fortuite ? En fait, il nous semble maintenant que ces deux catégories ne peuvent pas être comparée rigoureusement. O.P. et employées ont bien, l'un et l'autre, une compétence confirmée certes, puisque c'était la condition même de leur choix pour l'analyse, mais le garçon a un "métier" et en a conscience tandis que la jeune

fille n'a qu'une qualification parcellaire à l'intérieur du métier de secrétaire.

De plus, la jeune fille de 18 ans qui travaille dans un bureau a quitté depuis peu l'école où elle a acquis son diplôme professionnel, et elle se sent peut-être encore plus "débutante" que le garçon de son âge qui est qualifié et occupe un emploi correspondant à sa qualification, d'où, peut-être, pour elle, une attitude plus "timide", tout au moins pendant une phase momentanée d'adaptation.

La participation des employées de bureau est donc inférieure non seulement à celle des étudiantes et des techniciennes, mais également à celle des chômeuses de plus de 21 ans, et à celle des élèves de 17 ans de l'enseignement moderne long. Ces dernières sont un peu plus jeunes qu'elles, mais elles bénéficient d'une situation plus "valorisée" socialement, au moins dans l'immédiat ; elles ont franchi le barrage de la classe de 3ème, peuvent espérer, rêver devant un avenir professionnel qui n'est pas encore fixé, mais qui n'en inquiète pas moins beaucoup d'entr'elles.(41)

- - - - - - - - - -

(41) L'analyse de l'enquête de 1962-1963 de la J.O.C./F. faisait "ressortir comme phénomène majeur l'incertitude dans laquelle de nombreuses filles se trouvent placées relativement à leur avenir. Plus du tiers des jeunes filles interrogées ne savent pas ce qu'elles feront l'année suivante : les unes ont l'intention d'interrompre leurs études (20 %) et la plupart du temps sans les avoir terminées (15 %), les autres ne savent pas encore si elles continueront ou non leur scolarité". P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (394), p. 49.

L'analyse des statistiques du Ministère de l'Education Nationale, effectuée lors du dépouillement de l'enquête de 1964 de la J.O.C. avait confirmé les abandons en cours d'étude et les retards scolaires des jeunes du milieu populaire. P. IDIART, R. GOLDSTEIN, (395), p. 29-40 et annexes statistiques.

Dans RECHERCHES SUR LA CONDITION FEMININE DANS LA SOCIETE D'AUJOURD'HUI, (126) F. GUELAUD-LERIDON écrit en 1967 que les jeunes filles, tous milieux sociaux confondus, "sont plus nombreuses que les garçons dans l'enseignement classique et moderne, moins nombreuses que les gars dans l'enseignement technique" (p. 66) (...). "La plupart d'entr'elles (plus de 80 %) sont orientées vers des métiers du commerce ou du bureau". (p. 70)
La situation n'a guère changé huit ans plus tard.

Ces lycéennes ont cependant plus de possibilités d'activités culturelles, de contacts avec d'autres jeunes à l'intérieur de l'établissement scolaire ou dans la cité que les jeunes filles au travail, ne serait-ce que grâce à leurs horaires plus souples.

- La seconde exception, particulièrement importante : les *chômeuses de plus de 21 ans* sont au 3ème rang avec un indice de participation sociale de 1,65 tandis que les jeunes gens de la même classe d'âge, également à la recherche d'un emploi, ne se placent qu'au 5ème rang, avec un indice de participation sociale peu supérieur à l'indice moyen du sexe, puisqu'il est seulement de 1,41.

Or, dans cette catégorie, chez les jeunes gens comme chez les jeunes filles, le type 3, "citoyens", est second en importance, et est quatre fois plus important que les "individualistes réfractaires" qui sont au deuxième rang dans chacune des deux sous-populations sexuelles.

Ajoutons encore que c'est dans cette seule catégorie que la participation féminine est supérieure à la participation masculine avec un écart de 0,24 supérieur à l'écart moyen (0,20).

Faut-il en déduire que l'absence de travail provoque des réactions de révolte ou d'apathie - les deux pouvant aller de pair ou alterner - plus importantes pour le jeune homme adulte que pour la jeune fille ? Pouvons-nous émettre l'hypothèse que dans certains cas la "combativité", le "désir de faire quelque chose" sont accrus partiellement chez ces jeunes filles de plus de 21 ans par les difficultés d'une situation partagée avec d'autres ? Mais il semblerait qu'une certaine maturité soit nécessaire pour qu'un tel phénomène se produise, car les chômeurs, garçons et filles de moins de 17 ans, sont

au bas de "l'échelle", et les filles beaucoup plus encore que les garçons.

Rappelons, pour illustrer cela, que lorsque nous avions étudié les caractéristiques de l'échantillon de chômeurs de l'enquête, nous avions remarqué que c'étaient les jeunes de 17 ans et moins, et plus encore les filles que les garçons, qui n'avaient pas précisé depuis combien de temps il étaient en chômage ... Et parmi ces dernières, des jeunes filles qui indiquaient la formation qu'elles avaient reçue, formation montrant bien qu'elles n'étaient pas des "chômeuses professionnelles", mais qui avaient répondu en face de la question "métier", en majuscules pour certaines, en soulignant parfois : chômeuse ! (42)

La comparaison, sexe par sexe, classe d'âge par classe d'âge, et catégorie par catégorie - les exceptions signalées exceptées - montre que, dans l'ensemble, plus l'âge s'élève, plus la participation sociale augmente.

L'âge, néanmoins, n'est pas la seule variable importante. En effet, un ordre décroissant se dessine à l'intérieur des catégories, ordre qui a tendance à être : scolaires, travailleurs, chômeurs.

Cela est particulièrement net chez les jeunes filles de plus de 21 ans et chez celles de 14-16 ans, où les trois possibilités de situation ont d'ailleurs été étudiées.

La position des élèves de 17 ans, aussitôt après les jeunes adultes et avant les jeunes filles de 18-20 ans au travail et au chômage, renforce l'hypothèse de l'importance de la

(42) R. GOLDSTEIN, (381), p. 65-66.

"situation professionnelle" avec tout ce qu'elle implique matériellement et socialement, y compris les réactions psychologiques et affectives qu'elle suscite et qui se manifestent dans le comportement quotidien, professionnel, familial et social.

Les garçons de 17 ans, élèves de l'enseignement moderne long sont beaucoup plus participants à la vie sociale que les chômeurs jeunes adultes, mais plus dépendants socialement que leurs camarades professionnels de 18-20 ans, ce qui renforce notre hypothèse.

Tandis que les lycéens font la preuve qu'ils s'intéressent à ce qu'ils font et aux évènements d'ordres divers qui se passent, les garçons du même âge qui sont au chômage sont, comparativement, ceux qui paraissent le plus "écrasés", avec les 14-16 ans qui savent d'avance qu'ils sont voués à être manoeuvres, s'ils n'ont pas la chance d'entrer en apprentissage, par leur situation. Si les chômeuses du même âge sont à l'avant-dernier rang des catégories féminines, les garçons, eux, sont au tout dernier rang, mais avec des indices si voisins dans chaque sexe pour les deux derniers rangs, qu'ils suggèrent chez ces adolescents un refus de toute participation sociale, un retrait lié à un sentiment d'injustice fortement ressenti. Il l'est plus fortement peut-être encore pour ceux qui, souvent, ont fait un apprentissage et espéré entrer normalement dans la vie professionnelle pour y exercer leur qualification ou qui découvrent que l'enseignement général qu'ils ont reçu ne leur est d'aucune utilité.

Ce sont ces adolescents de 17 ans qui ont les réactions les plus extrêmes, comme s'ils étaient particulièrement malléables et sensibles aux évènements qui les façonnent et modèlent leur avenir, à un âge où ils construisent leur personnalité et cherchent leur place dans le monde.

b) Les modes de participation sociale privilégiés par les jeunes.

Il existe un parallélisme global entre les attitudes des garçons et celles des filles.

Aucune liste de suggestions ne leur avait été proposée, afin d'éviter une orientation restrictive des réponses. Les soixante différents genres de responsabilités dénombrés ont été regroupés sous neuf rubriques.(43) De plus, ont été seules prises en considération les réponses faisant état de responsabilités concrètes : celles mentionnant la "conscience professionnelle" ou des "responsabilités morales" ne l'ont pas été.

Nous avons distingué les "responsabilités d'Eglise de type paroissial" (responsable de la chorale, des enfants de choeur, catéchiste, distributeur de presse, etc.) des responsabilités exercées dans des mouvements de jeunesse, qu'ils soient d'Action catholique ou non, le comportement des uns et des autres s'étant avéré très différent.

Tandis que les responsabilités concrètes ne sont assumées que par une minorité de la jeunesse ouvrière, comme nous le disions plus haut, la proportion des votants est élevée, et dans l'ensemble plus chez les jeunes qui exercent une responsabilité que chez ceux qui n'en exercent pas. Les trois-quarts des jeunes, garçons et filles, qui sont "responsables syndicaux", par exemple, votent. A l'inverse, c'est parmi les jeunes ayant des "responsabilités d'Eglise de type paroissial" que les "citoyens" sont les moins nombreux, les responsables de mouvements de jeunesse occupant une position intermédiaire.

---

(43) "Les différents genres de responsabilités" 3ème Partie, chapitre 2, (384).

Pourcentage de jeunes ayant voté lors des élections législatives de mars 1967 :

- Parmi ceux exerçant des "responsabilités d'Eglise de type paroissial" : 33,88 % des garçons, 35,75 % des filles ;

- Parmi les responsables de mouvements de jeunesse : 66,33 % des garçons, 50,94 % des filles.

Chez les jeunes gens de moins de 21 ans, alors mineurs, la proportion de ceux qui désirent voter, toujours moindre que celle des jeunes adultes qui votent, s'accroît avec l'âge : les filles "responsables" de 17 ans sont les moins nombreuses à aspirer à voter, mais près de la moitié d'entr' elles, cependant, ont répondu positivement à la question qui était posée.

Entre 14 et 16 ans, les jeunes filles au travail manifestent peu d'intéêt pour la participation électorale, alors que cette attitude ne se retrouve pas chez les garçons du même âge qui sont également apprentis. Ceux-ci ne réagissent pas du tout de la même façon dans une situation théoriquement semblable, mais objectivement différente dans bien des cas, et certainement vécue autrement par les filles. Les "indices de désir de vote" (44) des apprentis étant semblables à ceux des autres catégories masculines, on peut émettre l'hypothèse que leur vie professionnelle est pleinement assumée dès le début, tout au moins lorsqu'ils exercent déjà quelque responsabilité, alors que les filles "responsables" conserveraient plus longtemps une attitude infantile, ou tout au moins une

- - - - - - - - - -

(44) id. = $\frac{Ov}{Nv}$

Lorsque l'indice est égal à I, l'écart est nul entre les deux taux et "désir" et "Non-désir" de vote s'équilibrent dans le genre de responsabilité. Plus l'indice s'écarte de I, plus d'une des alternatives l'emporte : le Non-désir, lorsque l'indice est inférieur à I, le "désir" lorsqu'il est supérieur à l'unité.

certaine indifférence à l'égard des problèmes politiques majeurs, sauf cependant dans un cas, lorsqu'elles militent dans un mouvement de jeunesse.

Ajoutons que les responsabilités syndicales, de plus en plus fréquentes à partir de 18 ans, sont associées de façon privilégiée au désir de vote, et plus encore chez les filles que chez les garçons, et que dans l'ensemble, les jeunes travailleurs sont plus désireux de voter que les scolaires et les chômeurs de leur âge.

Le désir de vote étant néanmoins très élevé dans les différentes catégories, on peut se demander si les résultats sont dus à la méthode utilisée pour mener l'enquête ou s'ils manifestent la situation réelle au printemps 1967, où 50 à 70 % des jeunes du milieu populaire se disaient concernés par la vie politique de la société globale. Nous avions demandé aux jeunes de dire ce qu'ils souhaitaient pour eux-mêmes, la réflexion et la prise de position personnelle nous paraissant, à tort ou à raison, plus révélatrices que les déclarations générales pouvant surtout concerner "les autres".

. . . . . .

Certains jeunes essaient de participer de façon active à la vie sociale de leur pays, d'autres, en apparence du moins, s'abstiennent de le faire : choix individuel, certes, mais conditions d'existence objectivement difficiles parfois qui n'excluent cependant pas, chez beaucoup, un effort d'information et de formation.

(45) "Les obstacles à la participation sociale", 3ème Partie, ch. I ; "Les compléments de formation culturelle et civique", 3ème Partie, ch. 3, (384).

Une liste de "moyens" assez divers avait été proposée :

- Je lis des livres, des journaux ;
- je vais à des conférences, au ciné-club ;
- je suis des cours d'instruction civique ;
- je prends mes droits de congé (cadre jeunesse et éducation ouvrière) ;
- je participe aux rencontres syndicales ;
- je vais à des rencontres d'un mouvement de jeunes ;
- je demande l'avis des jeunes que mon action concerne.

(Puis possibilité de réponses libres).

Cette liste devait, non seulement aider les jeunes à répondre, mais également, dans l'intention éducative de la J.O.C, leur montrer que des actes simples, comme celui de lire un journal ou d'aller à une conférence, contribuaient à la formation de leur personnalité ; elle devait aussi les faire réfléchir à l'intérêt de "moyens" pouvant ainsi être revalorisés éventuellement, comme les "cours d'instruction civique" par exemple, en rappelant leur utilité pour la vie extra-scolaire, présente ou future. Mais l'assistance ou la participation à un cours d'instruction civique n'étant pas volontaire, en général, mais obligatoire pour les scolaires, les réponses à cette question à but pédagogique n'ont pas été retenues dans l'analyse. Les réponses à "Je prends mes droits de congé" étaient en nombre infime. On peut se demander si les jeunes connaissent l'existence du "congé cadre jeunesse" et, plus largement encore, la législation les concernant.

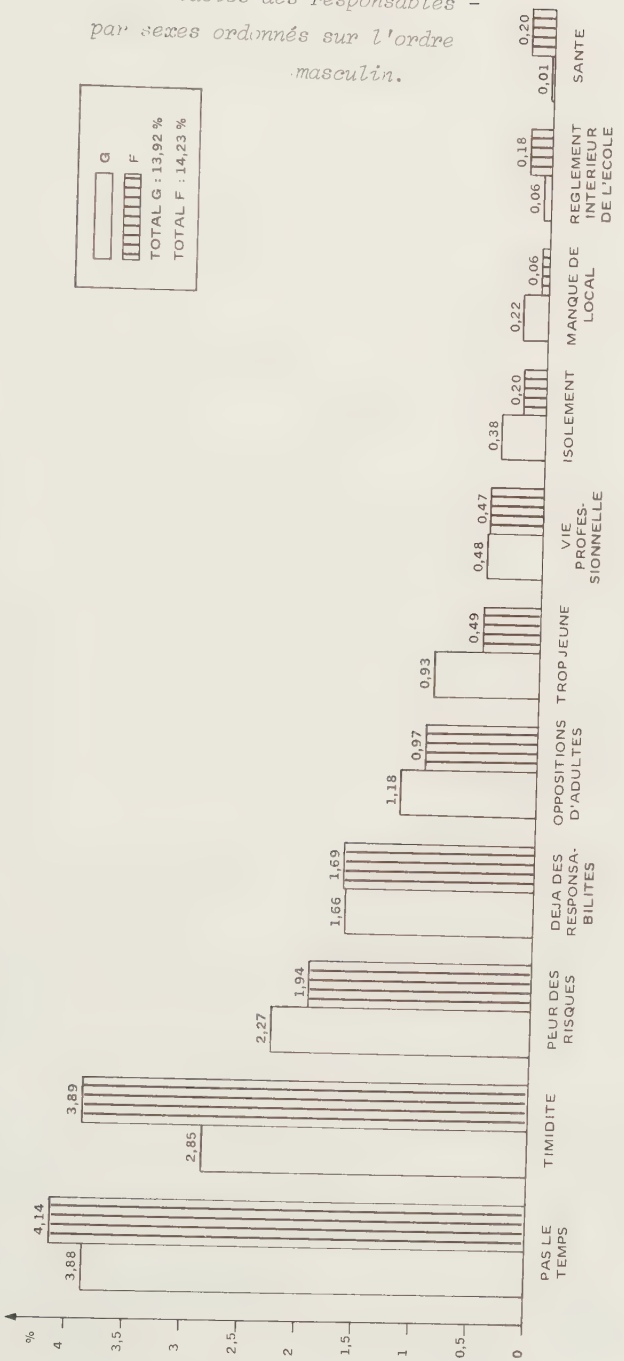
La moitié environ des non-responsables - et plus de la moitié des responsables - ont expliqué leur attitude ou signalé les difficultés qu'ils rencontraient. Ces difficultés, non fondamentalement différentes chez les uns et les autres, ont été regroupées sous dix-sept rubriques rassemblées en trois

Tableau n° II : Les "empêchements" des non-responsables - par sexes.

Acteur	Empêchements	Ordre dans le sexe	% garçons	Ordre dans le sexe	% filles
Le jeune lui-même	Timidité	2	14,40	1	17,68
	Pour des risques	3	10,86	2	13,17
	Manque de goût	4	9,60	4	9,75
	Désir de demeurer libre	7	5,40	6	5,24
	Trop jeune	6	5,60	8	4,02
	Total partiel		45,86		49,86
Les "autres"	Opposition d'adultes	8	2,40	10	2,07
	Manque d'information	9	1,60	9	2,60
	Pas d'occasion	10	1,40	11	1,21
	Total partiel		5,40		5,88
Les structures socio-professionnelles	Vie professionnelle	1	15,50	5	5,77
	Manque de temps libres	5	5,80	3	12,80
	Conditions de vie	10	1,40	7	4,39
	Total partiel		22,70		23,16
	TOTAL GENERAL		73,96		78,90

N.B. - Le total est supérieur à 100 dans l'un et l'autre sexe, si on ajoute les SR, car les jeunes ont parfois donné plusieurs réponses.

Graphique n° 4 : Les obstacles des responsables - par sexes ordonnés sur l'ordre masculin.



chapitres d'après leur nature ou leur origine : celles qui tiennent au jeune lui-même, celles qui sont attribuées aux "autres" et particulièrement aux adultes, et enfin les difficultés le plus souvent matérielles qui sont liées à l'organisation du travail ou des études.

Les garçons au travail sont le plus gênés, et les apprentis plus encore que les autres, par des difficultés d'ordre professionnel (organisation du temps de travail, conditions de son exercice, etc.) tandis que les jeunes chômeurs traduisent les répercussions sur eux du chômage par la crainte qu'ils ont des réactions d'autrui et parlent de leur "peur" des autres. Les filles, elles, se plaignent tout d'abord de leur "timidité", particulièrement les élèves de 17 ans et les employées de bureau. Elles signalent ensuite l'obstacle que représente le "manque de temps libre". "Organisation professionnelle" pour les uns, "manque de temps libre" pour les autres paraissent deux expressions de situations similaires appréhendées et exprimées différemment : les jeunes gens envisagent la situation dans son ensemble, tandis que les filles déplorent ses répercussions sur leur disponibilité.

Parmi les autres obstacles soulignés ("manque de goût" pour les responsabilités, "manque d'information", "manque d'occasion", etc.), relevons encore que les étudiants, mais moins encore que les chômeurs de 18 à 20 ans, incriminent leurs "conditions de vie" difficiles. Or, il s'agit des deux catégories qui peuvent paraître les plus opposées. Cependant, le sont-elles tellement dans le "vécu" concret, et immédiat, si la poursuite des études s'effectue pour le fils d'ouvrier au milieu de difficultés culturelles et de difficultés personnelles, matérielles et financières qui, par certains aspects, apparentent sa situation à celle de dépendance, de précarité et d'incertitude devant l'avenir, du jeune chômeur ?

Précisons que les chômeurs de cette classe d'âge, 18-20 ans, sont souvent des jeunes gens ayant acquis une formation professionnelle, aptes à l'emploi, mais qui rencontrent des difficultés d'embauche parce qu'ils n'ont pas encore accompli leur service national, quand ce n'est pas, aujourd'hui, à la suite du marasme économique.

Beaucoup de jeunes, néanmoins, ne restent pas repliés sur leurs préoccupations ou sur leurs occupations personnelles. A partir de 17 ans, la grande majorité "lit" (46), les filles plus que les garçons, mais les garçons non-responsables plus que les responsables. Les chômeurs de plus de 21 ans exerçant une responsabilité lisent plus que les non-chômeurs de la même classe d'âge, responsables également. Il semblerait que le facteur "temps" ne soit pas à négliger. A l'inverse, "conférences" et "ciné-club" n'intéressent ou ne sont accessibles qu'à une minorité, mais une minorité importante (le quart des garçons responsables et le cinquième des filles également responsables). La participation à des réunions syndicales ou à des réunions de mouvements de jeunesse, surtout le fait de responsables également, est surtout constatée à partir de 16 ans.

Notons encore que, dans l'ensemble, les jeunes filles responsables consultent plus leurs camarades concernés par leurs responsabilités que ne le font les garçons responsables. Les filles de 17 ans élèves de l'enseignement moderne long sont celles qui demandent le plus l'avis de leurs camarades, mais elles sont suivies de près par les étudiants, les techniciennes et les employées de bureau.

---

(46) G. LERBET remarque également que, dans l'ensemble, les jeunes sont attirés par la lecture : 37 % des jeunes de l'enquête qu'il a menée aiment beaucoup lire, 56 % moyennement et 7 % seulement pas du tout. (249), p. 63.

CONCLUSION DU QUATRIEME CHAPITRE

La jeunesse d'origine ouvrière participe donc, selon des modalités, et dans des conditions variant avec le sexe, l'âge et le type d'activité, à la construction de la société en perpétuel devenir dans "le temps ouvert". Ce mode de participation n'est d'ailleurs qu'un des aspects d'un phénomène beaucoup plus large.

La participation existe dans les rapports entre les êtres et les groupes, les êtres et les Nous, les êtres et les structures sociales, les organisations, etc ... liés dans un ensemble de représentations collectives qui s'impose à chacun des individus d'un groupe social, lui préexiste et lui survit.

Dans la pratique sociale, il y a identité entre la participation entre les hommes et les groupes qui composent une société démocratique et la démocratie.

Mais pour pouvoir participer lucidement et efficacement à la vie sociale dans ses diverses manifestations et organisations et à ses différents paliers, il faut que des conditions préalables soient réalisées : il faut être "informé", et pour que cette information soit "assimilée", il faut avoir reçu, déjà, une certaine formation. C'est particulièrement exact, et important, pour les jeunes du milieu populaire. Pour eux, l'apprentissage progressif aux rouages de la vie sociale reçu dans la famille n'existe pas, ou peu, sauf dans les familles de militants. Pour la majorité d'entr'eux, la participation sociale s'apprend, soit, avant de participer activement à la vie sociale (seul, avec des copains, ou dans des structures organisées dans ce but), soit en participant. C'est cette

dernière méthode qu'utilisent les syndicats et des mouvements de jeunes. Information et formation conjointes sont d'autant plus nécessaires que toute participation est multidimensionnelle et que ses niveaux et ses formes sont étroitement interdépendants, même si la décision politique est déterminée.

Pour un jeune d'origine ouvrière il n'y a *pas de démarcation nette entre "participer" et "apprendre à participer"*, et c'est une différence capitale entre le comportement de l'adulte et celui du jeune, et entre la perception que l'un et l'autre ont de leur propre comportement, corollaire du statut qu'ils s'attribuent "d'adulte" ou de "pas encore adulte". Pour l'adulte, en effet, apprendre - ou se former - et participer - donc agir - en prenant une responsabilité, si minime soit-elle, sont deux temps séparés par une décision, alors que chez le jeune il se produit un mouvement dialectique constant entre "apprendre" et "agir" qui sont les deux termes du même processus d'apprentissage. Pour lui, la notion de responsabilité paraît moins liée, que pour un adulte, à la notion de choix, de décision et de contrôle ; elle est davantage, l'action étant menée avec d'autres, une notion collective, la prise de conscience des répercussions de son action et de ses attitudes sur le groupe, dans le cadre d'une oeuvre coopérative.

Chez les jeunes la participation ne peut s'exercer qu'au-delà d'un seuil minimum qui peut varier selon le sexe, l'âge, les conditions de travail, le niveau d'instruction, le milieu familial, l'insertion dans un groupe humain ou une localité où le jeune se sent ou non isolé, et finalement selon qu'il est ou non en relation avec d'autres jeunes. Des conditions de travail pénibles, l'isolement, né du déplacement ou de l'emploi exercé, des situations où l'action avec des pairs est difficile, sont défavorables à l'exercice de la responsabilité et donc à la participation sociale. La *responsabilité* ne s'exerce pas de la même manière, ni d'après les mêmes motivations, dans l'un et l'autre sexe. Favorisée par le non-isolement, psychique

et matériel, elle *s'exerce selon trois paliers*, allant du plus concret au plus abstrait.

. à un *premier stade*, la responsabilité s'exerce d'abord au niveau le plus immédiat, celui de la *bande de copains*, fluctuante, non structurée durablement, facilement accessible, et par laquelle le jeune du milieu populaire fait l'apprentissage de la vie sociale avec les complémentarités et les conflits entre partenaires ou protagonistes, choisis ou fortuits.

C'est au cours des actions de la bande, limitées dans le temps par l'objectif poursuivi, que le jeune, individuellement ou avec ses camarades, expérimente des responsabilités à sa mesure et découvre ainsi comment, concrètement, il peut utiliser les services et organismes d'adultes, faisant l'apprentissage de la vie sociale par la *"participation directe"*.

A l'inverse, celui dont la vie relationnelle avec des pairs est limitée aux communications indispensables, se trouve à un niveau inférieur de socialisation, en-deçà du seuil où une participation active à la vie sociale est possible, ou du moins facile.

. à un *deuxième stade*, de *"participation-contribution"*, des responsabilités sont prises dans des *structures plus formelles de la société globale* : M.J.C., mouvements de jeunesse, coopératives scolaires, comme chef de classe, délégué de jeunes, etc. ...

Dans l'exercice des charges que des jeunes exercent pour d'autres jeunes dont ils sont les représentants, ils sont amenés à participer aux structures créées par les adultes, ne serait-ce que pour les contester éventuellement. Mais une contestion "légale" est en même temps un signe d'intégration.

Pour exercer sa responsabilité efficacement, le jeune est amené à acquérir une certaine compétence ; voulue pour l'action immédiate, elle contribue néanmoins à compléter sa formation.

Dans cette phase, la responsabilité, bien qu'encore appliquée à des objectifs concrets, a un champ d'action moins limité que précédemment et est plus structurée dans son exercice.

Lorsqu'un jeune du milieu populaire exerçant une responsabilité à ce niveau cherche à acquérir plus de compétence pour l'exercer et a conscience de mieux préparer ainsi son avenir, il se trouve dans la catégorie la mieux intégrée socialement, pour son âge et la nature de son activité.

. à un *troisième stade*, le plus abstrait, la *"participation figurée"* se manifeste le plus nettement par l'*exercice du droit de vote*. Il montre le niveau de démocratisation atteint et la dimension du "dialogue", facteur d'une "socialisation ou humanisation jamais achevée" du tout, mais également de chaque individu.

La participation aux structures de la société globale s'accompagne d'une prise de conscience des interactions existant entre les paliers de la réalité sociale. Une compétence toujours plus grande est nécessaire au dirigeant de mouvement de jeunesse, de syndicat, de parti politique ... à celui qui a alors une responsabilité de conception et de décision. Cette responsabilité, même exercée avec compétence, peut l'être, à la limite, dans un sentiment ou une situation d'isolement. *L'isolement* s'est révélé une variable ambiguë : il n'est pas dû à un isolement relationnel total ou à des troubles psychologiques, car les "asociaux totaux" constituent une infime frange de la jeunesse du milieu populaire (3,36 %), la

quasi-totalité des "isolés" entretenant des relations multivoques avec des pairs. L'isolement découle plutôt de situations matérielles objectives, et même le sentiment de "solitude morale" et d'"insécurité" semble moins lié à un âge ou à un sexe, malgré son importance plus grande chez les filles, qu'à un statut social peu satisfaisant pour le sujet, situation de marginalité vécue comme anormale - chômage, par exemple - ou de minorité - étudiants dans l'enseignement supérieur et techniciennes -.Sentiment d'isolement et exercice de responsabilités ne sont pas forcément exclusifs l'un de l'autre.

L'exercice du droit de vote par un jeune exerçant une ou des responsabilités et ne se sentant pas isolé, est le signe d'une insertion sociale harmonieuse.

Nous nous trouvons donc devant une double dialectique, dans laquelle la notion de responsabilité est la notion-charnière : d'une part, dialectique entre l'isolement (ou le non-isolement) et l'exercice (ou le non-exercice) d'une (ou des) responsabilités, et, d'autre part, dialectique entre l'exercice (ou le non-exercice) d'une (ou des) responsabilités, et l'acquisition (ou la non-acquisition) de plus de compétence, avec la conscience (ou non) de l'efficacité qui peut en résulter.

Les jeunes du milieu populaire se répartissent dans les *huit types* suivants *de modes de participation sociale* constitués à partir de cinq variables (non-isolement, responsabilité ou désir de responsabilité, absences de difficultés importantes, formation complémentaire volontaire, vote ou désir de vote), énumérés par ordre décroissant d'importance numérique :

1. le conformiste,
2. l'individualiste réfractaire,
3. le citoyen,

4. le responsable,

5. l'individualiste indifférent,

6. le conformiste isolé,

7. l'isolé passif,

8. le responsable isolé.

Le cumul des cinq variables retenues pour l'analyse fournit un *"indice de participation sociale"* qui permet d'ordonner les jeunes, garçons et filles, suivant les types dans lesquels ils se classent d'après leurs attitudes et suivant les catégories déterminées par leur âge et leur situation.

Dans l'ensemble, plus l'âge s'élève, plus la participation sociale augmente. La participation des responsables est double de celle des Non-Responsables, chez les garçons, comme chez les filles. Loin devant les autres types, celui des "citoyens" présente la participation sociale la plus complète. La participation par types est faible lorsque l'isolement est associé à l'indifférence ou au refus de participation, et plus faible encore lorsqu'il est plus associé à l'indifférence qu'au refus. La participation est moyenne lorsque la responsabilité ne va pas jusqu'à l'exercice de l'action politique, par refus, trop grande jeunesse, ou indifférence conformiste. L'isolement est alors un facteur de moindre participation, plus pour les filles que pour les garçons, sans jouer cependant un rôle déterminant.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

DE LA PARTICIPATION SOCIALE A LA PROMOTION SOCIALE

Condamnés à la stagnation dans la vie professionnelle, sous-représentés dans les voies "nobles" de l'Université, proies de choix pour les publicitaires, les jeunes du milieu populaire, en proportions variables, participent à la vie publique, à "l'opération par laquelle le monde ne cesse de se faire", selon des modalités variant avec le sexe, l'âge et la situation.

La situation culturelle, la situation économique et la situation professionnelle concourent à déterminer les niveaux et les modalités de la participation sociale et permettent de dégager les caractères suivants :

- l'enseignement favorise le plus l'apprentissage et l'exercice de la participation sociale,

- la vie professionnelle permet d'autant plus son exercice que l'individu y a, de par son statut même, une compétence professionnelle technique socialement reconnue,

- le chômage tend à rendre marginal et par là même écarte de la participation à la vie sociale.

C'est par l'action qui fait passer l'actuel neutre dans son actualité personnelle (1), que le jeune du milieu populaire affronte le réel avec, entre autres conséquences, la découverte très rapide de l'actualité de la condition ouvrière et du mouvement ouvrier, de leurs différentes dimensions, la dimension historique comprise ; il découvre également toute l'ampleur des différences culturelles qui existent entre lui et ceux qu'il rencontre. Cette différence n'est pas perçue comme "autre" foncièrement équivalente, mais est vécue comme un signe de pauvreté, puisque sa culture qui plonge dans le mouvement ouvrier et dans des cultures rurales et provinciales, ne donne pas ce qu'il faut pour participer à la vie du pays, de par le décalage qui existe entre elle et la culture dominante de la société globale, progressivement élaborée par la bourgeoisie commerçante et intellectuelle urbaine. Il découvre donc l'aliénation culturelle qui l'entrave et qui est celle de son milieu social familial, l'aliénation étant la mesure du déséquilibre qui existe entre ceux qui participent à la création culturelle et ceux qui, sans pouvoir de décision et sans possibilités de choix, ne peuvent être que consommateurs.

---

(1) "Si nous nous référons aux dictionnaires, nous appellerons "actualité" l'état de ce qui est actuel, les circonstances et les faits du temps présent. Cependant, ce qui est actuel, c'est-à-dire ce qui est en acte, ce qui est en cours de réalisation, ne trouve pas toujours sa place dans l'actualité : on dira "les moeurs actuelles", "la monnaie actuelle" (...). Pour que le fait actuel devienne un fait d'actualité il faut qu'il retienne l'attention, qu'il éveille l'intérêt.

(...) D'autre part, le fait d'actualité pousse des prolongements dans le temps ; il peut être éphémère, il peut durer quelques jours : tout est fonction de l'importance ou de l'abondance des faits qui l'accompagnent ou le suivent ; il peut même se développer sur plusieurs années. (...)

Enfin, le fait d'actualité peut être un évènement du passé qui se trouve "actualisé" grâce à des initiatives diverses. (...) On peut donc dire que le fait passé devient actuel quand il est porté à la connaissance du public par la voix, l'image ou l'écriture et qu'il est vraiment actualisé quand il parvient à mobiliser l'attention".

R. DASCOTTE, (458), p. 7-8.

La culture de masse s'ajoute, en troisième terme, aux cultures spécifiques auxquelles elle se superpose partiellement. Mais le développement des mass media n'implique pas une uniformisation progressive des individus et des cultures : le diversité des sources d'information et la multiplicité comme la discontinuité des messages peuvent favoriser l'individualisation. Au contraire, l'individualisme - comme fermeture relative aux valeurs collectives - peut régresser.

L'effort de lucidité et de choix est plus grand pour les jeunes du milieu populaire qui doivent faire un double effort pour assimiler la culture dominante et choisir à l'intérieur de la culture de masse.

Lorsqu'un début de participation sociale s'ébauche, un effort personnel est inévitable. Préoccupations et efforts donnent une dimension nouvelle à la personnalité qui ne reste pas inchangée. Par l'action, l'information et la formation,- professionnelle et humaine-,se développent conjointement et provoquent une montée sociale et humaine, si on considère qu'un accroissement de connaissances, de compétences, de responsabilités, de liberté de choix, sont facteurs et signes de plus grande liberté, de meilleur épanouissement, donc de promotion. La promotion peut être individuelle et elle peut être collective. Mais, dans les deux cas, elle ne peut être que personnelle, c'est-à-dire promotion collective des personnes et de la personne. Elle élève le niveau d'aspiration, condition de toute croissance et de tout progrès. Par l'addition de transformations individuelles qui se multiplient par un effet de contagion de proche en proche, peut s'effectuer la montée sociale de tout un milieu, dans une société globale qui évolue dans le même sens.

TROISIÈME PARTIE

LA FORMATION PERMANENTE

FERMENT D'ÉVOLUTION SOCIALE ?

INTRODUCTION DE LA TROISIÈME PARTIE

La participation sociale est encore trop limitée en France, à la fois par ses formes actuelles et par la faible proportion de jeunes d'origine ouvrière concernés, pour que les modalités d'insertion de l'ensemble de la jeunesse du milieu populaire évoluent spontanément de façon significative.

Les changements des mentalités ont provoqué des améliorations et des innovations législatives qui ont culminé dans la LOI DU 16 JUILLET 1971 SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DANS LE CADRE DE L'EDUCATION PERMANENTE reconnaissant à chacun le droit de s'instruire tout au long de sa vie pendant le temps de travail.

A des degrés divers, et avec des formes variant avec l'idéologie, l'évolution historique, l'état économique des états - manifestés dans le choix des dénominations employées - des systèmes permettant de commencer des études à n'importe quel âge, ou de les reprendre après la fin de la période de formation scolaire initiale, se développent dans de très nombreux pays.

Quelle conception de l'homme est sous-jacente à chaque évolution en cours, conception de l'homme "en soi", ou de l'homme dans son rapport à la société, à ses finalités idéologiques et économiques ? Quel est le rôle et la place assignés au système éducatif, traditionnel ou nouveau, dans l'évolution ? Quelle est la place donnée à la jeunesse - période-charnière où se manifestent les choix d'une société et

où se joue son avenir - place révélatrice de l'utopie (1) sous-jacente au système ?

Dans notre tentative de réponse à ces questions, nous étudierons d'abord sommairement le champ sémantique de différents termes employés pour désigner la "formation permanente" : éducation des adultes, éducation sociale, éducation populaire, éducation permanente, formation permanente et éducation récurrente.

Nous décrirons et analyserons ensuite le modèle français caractérisé, en particulier, par l'ambigüité de la position de la jeunesse ouvrière, référée à une société globale dont l'utopie égalitaire, dominante à travers les vicissitudes de l'histoire, est régulièrement confrontée, dans ses tentatives de réalisation, à des idéologies contraires.

Puis nous procéderons à une analyse géographique comparative afin de réinsérer le modèle français dans l'ensemble des types de formation permanente.

---

(1) D'après le LITTRE, l'utopie est un "projet imaginaire".

D'après le dictionnaire de ROBERT, "utopie prend, par extension, au XIXème siècle le sens de : idéal, vue politique et sociale qui ne tient pas compte de la réalité et apparaît comme chimérique.

"A présent qu'on l'emportait, on n'avait pas assez de mépris pour les utopies" "à la française" : paix universelle, fraternité, progrès pacifique, droits de l'homme, égalité naturelle ..."

R. ROLLAND, JESUS-CHRIST, LA REVOLTE, III, p. 596.

Mais : "comme si tout grand progrès de l'humanité n'était pas dû à de l'utopie réalisée ! Comme si la réalité de demain ne devait pas être faite de l'utopie d'hier et d'aujourd'hui ..."

GIDE, NOUV. NOURR. III, III. (1961, t. VI, p. 916).

CHAPITRE I

L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DE FORMATION PERMANENTE À TRAVERS SES APPELLATIONS

Avec des formes et des buts variés, ce phénomène qui consite à ne plus considérer que l'éducation (scolaire, professionnelle ou culturelle) est terminée à la fin de la formation initiale, mais peut être commencée, reprise, poursuivie, à n'importe quel âge, à diverses périodes de la vie, se rencontre sous différentes appellations et à différents degrés de réalisation, dans des pays très éloignés les uns des autres, aux stades d'évolution sociale et aux régimes politiques divers.

Nombreux sont les termes qui qualifient ce processus ; certains sont synonymes, d'autres sont employés indifféremment les uns pour les autres, d'autres peuvent prendre des sens différents ... C'est pourquoi nous tentons un relevé, non exhaustif d'ailleurs, des mots les plus employés actuellement, car cette diversité apparente ne doit pas masquer l'unité profonde du processus éducatif engagé.

Nous remarquons tout d'abord qu'un mot n'a pas forcément sa traduction exacte dans une autre langue. Un même mot peut être rendu dans une traduction par plusieurs qui sont, ou paraissent au traducteur, synonymes,ou d'un sens approché ; de

plus, un souci stylistique peut inciter à éviter de trop nombreuses répétitions.

Néanmoins, certains vocables se retrouvent plus souvent dans tels types de sociétés, au stade de développement économique et social voisin, aux intentions politiques et éducatives souvent proches. Ce "problème de vocabulaire", apparemment anodin, conduit, en fait, à évoquer des situations sociales, des états de civilisations différents avec les conceptions de l'homme et de son devenir qui y sont liées. "Mots" et "société" sont en relation dialectique.

Nous avons rencontré les appellations suivantes énumérées ici sans ordre particulier : éducation permanente, formation permanente, éducation des adultes, éducation populaire, éducation sociale, éducation supérieure différée, formation continuée, éducation alternée, éducation récurrente, éducation professionnelle continue ... Rappelons, avant d'aborder une brève analyse sémantique, que :

- *éducation professionnelle continue*, est réservé préférentiellement aux formations à finalités professionnelles,

- *formation continuée*, impliquant la nécessité d'une scolarisation initiale, ne peut être employé comme terme générique.

1. EDUCATION DES ADULTES ET EDUCATION SOCIALE.

Certains termes sont surtout employés dans les pays où l'enseignement n'est pas encore généralisé et où ces mots ont parfois pris le relais de l'expression "éducation de base", comme : *éducation des adultes* et *éducation sociale*, conçus maintenant comme formes de l'éducation permanente dans les travaux de l'U.N.E.S.C.O.

C'est généralement l'emploi collectif de la radio ou de la télévision, l'émission éducative étant suivie de débat, comme dans les expériences de la Télé-Promotion rurale

française, par exemple, qui est préconisé et réalisé.(1)

Les textes suivants, extraits d'études concernant diverses parties du monde, convergent étonnament. Serait-ce uniquement parce qu'ils sont, les uns et les autres, publiés sous l'égide de l'UNESCO, dans le cadre d'une politique commune ? Ils ont certes une orientation commune. De plus, les études sont faites, généralement, soit pour analyser des actions réalisées, soit pour en préparer.

Il nous semble plutôt qu'à conditions politiques, économiques et culturelles comparables, des remèdes, également comparables, peuvent être proposés, quelle que soit la latitude ou le continent. Ces extraits qui montrent les aspects complexes de l'éducation permanente, le lien étroit existant entre l'expression choisie, les techniques utilisées, les mentalités, les aspirations idéologiques et éthiques, les conditions géographiques, historiques, économiques, et l'organisation pratique de celle-là, sont importants :

"Dans une société en évolution rapide, il est urgent d'assurer l'éducation des adultes. Le développement social et politique des Etats nouvellement indépendants exige que la population adulte participe activement à l'amélioration des conditions de vie, à l'acquisition de nouvelles techniques et au

---

(1) Pierre FOUGEYROLLAS a analysé, à Dakar, une telle expérience.

Cette étude du rôle, de l'efficacité, de l'impact de la radio-télévision, effectuée sur un terrain jusque-là vierge, fournit des hypothèses intéressantes quant aux rôles et aux effets de la télévision dans les sociétés industrielles, (633), p. 36-39.

processus du développement naturel".(2)

"L'expression "éducation des adultes" couvre aussi bien l'enseignement régulièrement organisé que l'action menée avec plus de souplesse et de liberté dans des domaines variés tels que la vulgarisation agricole, l'éducation des travailleurs industriels, l'éducation des femmes, l'instruction civique, le planning familial, et de nombreuses autres activités essentielles au développement économique, social et culturel". (3)

Cette "éducation des adultes" n'est pas neutre dans sa finalité, comme le montre le choix des domaines, mais a pour but de modifier le mode d'insertion sociale des bénéficiaires de cette formation.

"... objectifs à une action d'éducation sociale : permettre aux citadins africains :

. d'accéder à la compréhension de leur situation de citadins ;

- - - - - - - - -

(2) ibid. p. 5.

L. MALASSIS ((726) 13-14), tout en considérant que l'éducation permanente pourrait "devenir le principe fondamental sur lequel pourrait s'édifier le système global d'éducation" principalement dans "les jeunes nations" juge que la formation continue "implique UN PROCESSUS COMMENCE" préalable, "formation primaire ou formation de base". Cela le conduit à distinguer "au sein du système éducatif global, trois sous-systèmes : la formation scolaire et universitaire, la formation de base des adultes, la formation continue des adultes en éducation permanente proprement dite".

Si le premier point était prémonitoire (cf. le TYPE 2 de formation permanente, dernier chapitre de cette thèse), rien ne semble, au contraire, interdire - que ce soit sur le plan théorique, ou à partir des expériences réalisées - que le PROCESSUS soit COMMENCE à n'importe quel âge de la vie, dans la mesure où la personne en est capable et le souhaite. De plus, l'éducation de base des adultes ne peut-elle s'inscrire, éventuellement, dans un plan - une perspective - de formation permanente ?

(3) U.N.E.S.C.O., (684).

. de maîtriser les processus de la production et des échanges, de l'accumulation et de la consommation ;

. de dépasser les impasses apparentes du chômage et de l'habitat inhumain ;

. de participer activement à la vie économique, culturelle et civique afin de donner une signification à la vie collective des hommes dans la ville africaine.

"En ce sens, l'éducation sociale qui sait utiliser de manière efficace et systématique tous les moyens d'information ne peut être assimilée, toutefois, ni avec la "propagande", ni avec "l'action psychologique" ; l'éducation sociale n'a rien de commun avec un enseignement théorique abstrait et imposé de l'extérieur qu'il serait possible d'organiser et de dispenser à la manière d'un enseignement scolaire. L'éducation sociale est une action axée sur des réalisations concrètes à la portée des individus, des collectivités de base comme des collectivités plus larges. Elle doit tenter d'identifier les centres d'intérêt susceptibles d'engager la population dans une action concrète avec l'appui pratique des autorités (assainissements des quartiers, urbanisme, nutrition et éducation des enfants, économie familiale, promotion de l'artisanat, etc.).

L'éducation sociale en milieu urbain ne peut se définir non plus comme un ensemble de moyens destinés à rendre des sujets perméables aux innovations ou à les rendre capables de s'adapter aux conditions de vie sociale qui leur sont offertes. Il serait en effet déraisonnable et même dérisoire de s'attacher à "adapter" les citadins africains à des conditions de vie qui entraînent l'extension des zones de taudis, la croissance du chômage et l'exclusion du grand nombre de la sphère de prospérité. Il ne s'agit donc pas d'adapter mais de permettre aux citadins de maîtriser progressivement les conditions

de vie urbaine afin de les aménager et de les transformer : l'apprentissage d'une telle maîtrise passe par des stades successifs de "sensibilisation", de "prise de conscience", puis d'actions individuelles, familiales ou collectives permettant de dépasser les obstacles. En demeurer à la "prise de conscience" risquerait d'engendrer un sentiment de frustration et d'aggraver la situation première".(4)

On peut dire que "l'éducation des adultes" n'est pas destinée au développement des personnes en tant qu'individus, mais en tant que membres d'une collectivité. C'est un moyen efficace d'arriver à une transformation des structures et des conditions de vie par ces "instruments", facteurs de transformations, que peuvent devenir les hommes amenés à l'action à partir de la prise de conscience du caractère non inéluctable de leur mode de vie.

"Les projets exécutés dans de nombreuses régions du monde montrent clairement qu'on peut employer efficacement les moyens d'information pour créer les ressources nécessaires pour satisfaire les besoins économiques, sociaux, éducatifs et culturels fondamentaux. L'expérience acquise jusqu'à présent est suffisamment convaincante, et il est si urgent de donner à l'éducation des adultes une envergure et une efficacité accrues qu'il faut maintenant s'efforcer d'employer massivement les moyens de communication connus pour atteindre les objectifs prioritaires de tous les pays. En même temps, il faut poursuivre les essais d'application des moyens d'information existants à de nouveaux domaines et d'expérimenter des techniques nouvelles".(5)

Le rôle de mass media, comme la radio et la télévision, qui permettent d'atteindre des publics nombreux,

---

(4) (686), p. 5.

(5) (684), p. 2.

multiples et dispersés, par des messages uniformisants, est important dans ces conditions, et leur utilisation a été à l'origine de recherches et d'innovations pédagogiques et structurelles.

"... dans les pays en voie de développement, plus sensible est la pénurie d'institutions conventionnelles d'éducation, plus grand devient le rôle éducatif de la radio et plus vaste l'étendue de ses devoirs. Par ailleurs cependant, l'efficacité de la radiodiffusion dépend dans une grande mesure de l'encadrement de l'écoute et de l'intégration de l'enseignement radiodiffusé à des systèmes déjà existants ou spécialement créés à cet effet. Il y a donc lieu d'organiser une écoute active, suivie de discussions, de démonstrations, d'exercices, de réponses aux questions, d'explications supplémentaires et, toutes les fois que cela est possible et requis, d'une action pratique.

"En ce qui concerne l'éducation des adultes, l'encadrement de la réception prend, suivant les pays, suivant le caractère des programmes et leur finalité, des formes très variées : radio-clubs, télé-club, forums radiophoniques ruraux, cours du soir, réunions communautaires, etc. Parfois, plusieurs de ces formes coexistent.

"Il est évident que l'encadrement de l'éducation des adultes - y compris l'écoute collective des émissions radiodiffusées - est grandement facilité lorsqu'il existe un organe spécial chargé de cette éducation. On trouve dans certains pays un ministère de l'éducation populaire, ou une direction de l'éducation des adultes, ou encore un service central d'animation, chargés de l'organisation, de la coordination et de l'animation de ces systèmes d'encadrement. Dans les pays dotés d'une infrastructure éducative insuffisante, il semble souhaitable qu'un tel organisme embrasse tous les domaines de l'éducation des adultes : éducation générale et civique, alphabétisation ainsi que, en collaboration avec d'autres organismes

spécialisés, vulgarisation rurale, éducation sanitaire, formation professionnelle, éducation féminine, etc."(6)

Ces mass media se sont avérés être beaucoup plus que de simples auxiliaires techniques :

"Les moyens de grande information présentent certaines caractéristiques fondamentales qui expliquent leur grand intérêt pour l'éducation des adultes :

"Ils permettent de communiquer régulièrement avec un public plus vaste que celui des établissements d'éducation des adultes proprement dits ; les émissions radiodiffusées peuvent atteindre les régions rurales en dépit de l'absence de voies de communication terrestres et des conditions climatiques.

"Etant modernes et souples, ils permettent de rattacher l'éducation des adultes à l'actualité, aux exigences saisonnières et à l'apparition de nouvelles matières et de nouvelles méthodes pédagogiques.

"Faisant appel à l'affectivité autant qu'à l'esprit, à l'oeil autant qu'à l'oreille, ils ont un effet sur la personnalité tout entière. Les moyens audio-visuels peuvent atteindre les analphabètes commes les alphabètes.

"Ils peuvent fournir un courant continu d'information, ce qui permet à la population de participer en connaissance de cause aux affaires publiques, à des débats sur des problèmes d'ordre personnel et à la prise des décisions.

"Ils peuvent transmettre un ensemble de connaissances et d'aptitudes et stimuler une prise de conscience et l'adoption

(6) I. WANIEWICZ, (691), p. 23.

d'attitudes nouvelles, que ce soit directement ou avec le concours d'intermédiaires.

"Les moyens d'information ne sont pas seulement des auxiliaires au service de l'éducateur des adultes ; ils sont en eux-mêmes des agents d'exécution. Comme d'autres formes d'éducation des adultes, ils ont leurs limites particulières (communication unilatérale, production centralisée, nécessité d'une infrastructure technique pour l'émisssion et la réception, etc.). C'est pourquoi il faut les intégrer dans un système global d'éducation des adultes si l'on veut qu'ils soient pleinement efficaces".(7)

Les actions de formation, de même qu'elles sont orientées vers les différents secteurs de la vie sociale, s'adressent aux diverses catégories de la population : masses rurales, prolétariat urbain et, tout particulièrement, aux femmes et aux jeunes ; nous ne donnerons qu'un exemple de cette préoccupation qui se retrouve dans de nombreux pays :

"S'il est très important pour les femmes de pouvoir suivre dans l'intimité de leur foyer les émissions de radio et de télévision, la réception collective constitue une forme supplémentaire et précieuse d'utilisation efficace des programmes. Les émissions destinées à des groupes d'auditeurs et de téléspectateurs aboutissent souvent à une utile mise en commun de l'expérience des participants et à de fructueux échanges de vues, qui à leur tour conduisent à une action constructive.

"Il importe de donner aux femmes le sentiment d'être associées aux émissions de radio et de télévision. Pour cela, on peut leur offrir la possibilité de prendre effectivement part à la réalisation des programmes en rédigeant des scénarios ou en participant directement à certaines émissions. (...)

---

(7) U.N.E.S.C.O., (684), p. 2.

Après les femmes, une autre catégorie marginale, les jeunes, déplacés, isolés, peu instruits :

"Il y a dans chaque ville de nombreux jeunes gens qui, n'ayant pas encore trouvé définitivement leur place dans la société, ne sont pas encadrés, n'ont pas d'orientation précise et ne savent pas comment employer utilement leur énergie. De plus, le gros de la main-d'oeuvre, tant qualifiée que non qualifiée, de nos grandes villes se compose de personnes venues des régions rurales. Elles ont à résoudre des problèmes d'adaptation à un milieu nouveau et souvent déroutant. Cette partie de la population urbaine n'a guère d'instruction et il faut l'aider à adapter ses conceptions et valeurs traditionnelles aux besoins de la civilisation urbaine. L'élaboration d'un service de radio-télévision à l'intention de ces personnes doit être coordonnée avec d'autres activités de service social et d'enseignement professionnel tels que le Programme d'éducation ouvrière et les activités de jeunesse comme il en existe dans maints pays. Là aussi on pourrait utilement recourir à la réception collective pour créer la motivation voulue et susciter des mesures pratiques. La télévision, lorsqu'elle existe, devrait être utilisée pour améliorer les qualifications de ces jeunes gens".(8)

N'est-il pas presque surprenant de constater combien la transposition aux sociétés industrielles peut se faire sans difficultés ?

- - - - - - - - - -

(8) U.N.E.S.C.O., (683), p. 50.

2. EDUCATION POPULAIRE, EDUCATION PERMANENTE ET FORMATION PERMANENTE.

La notion d'*éducation populaire* est inséparable de celle de "culture populaire". Elle a pris deux sens. Elle est, d'abord, culture dominante de la société globale apportée au peuple pour "l'instruire".(9) En ce sens son histoire est longue et se confond avec celle de toutes les initiatives de cours pour adultes. (cf. chapitre II, 3ème Partie, § I).

Puis, dans un second sens, elle est culture du peuple, c'est-à-dire réflexion d'un milieu sur sa civilisation, née de son histoire et de ses conditions de vie. Elle commence alors vraiment, dans ce sens, avec la création de la JOC (1926) (10), et se développera jusqu'au grand essor de la Libération.(11)

(9) "bien que le terme d'éducation populaire puisse englober toutes les activités qui contribuent à VULGARISER LE SAVOIR (...) il désigne plus précisément l'ensemble des moyens qui tendent à accroître les connaissances, à former le jugement, à développer la sensibilité des travailleurs (ouvriers, petits employés, paysans), en dehors de leurs activités principales (lesdits travailleurs étant normalement éloignés par la modicité de leurs ressources, par l'objet de leur profession et par leurs habitudes de la plupart des manifestations de la vie culturelle)".

F. BLOCH-LAINE, l'EMPLOI DES LOISIRS OUVRIERS ET L'EDUCATION POPULAIRE (1936) in R. PUCHEU, (735), p. 322.

(10) Le Sillon, de Marc SANGNIER, et les Equipes sociales, de Robert GARRIC, ont manifesté une évolution dans l'attitude des intellectuels, par la recherche de dialogue et d'égalité dans le premier cas, et d'inter-éducation par l'amitié dans le dialogue, dans le second. Mais il n'y a pas de filiation entre eux et les organismes d'éducation populaire plus préoccupés de partir de valeurs spécifiquement ouvrières.

(11) Voir in J. CHARPENTREAU et R. KAES, (288), le Ier chapitre : "Petite histoire de la culture populaire", p. 9-48.

... "Elle se fonde essentiellement sur une idéologie et se conçoit comme une éducation de compensation".(12) Située dans le champ de la "bipolarité loisir-travail", elle tend "à libérer de l'aliénation du travail capitaliste par un recours aux activités de loisir-développement".(13)

Le concept d'*éducation permanente*, qui est né en France de la préoccupation de "promotion sociale" par l'"éducation populaire", est relativement récent, puisqu'il a été employé pour la première fois en 1955 par P. Arents. Cet auteur assignait 5 missions essentielles à l'éducation permanente :

"1. assurer, après l'école, le maintien de l'instruction et de l'éducation reçues à l'école ;

2. prolonger et compléter, en dehors de la formation et de l'activité professionnelle, l'éducation physique, intellectuelle, esthétique de la jeunesse jusqu'à l'exercie du droit du citoyen ;

3. permettre le perfectionnement, le complément, le renouvellement ou la réadaptation des capacités à tous les âges de la vie ;

4. faciliter la mise à jour des connaissances et la compréhension des problèmes de la nation et du monde à tous les citoyens, quels que soient leurs titres et leurs responsabilités ;

5. permettre à tous de jouir du patrimoine de la civilisation et de son constant enrichissement". (14)

(12) G. LERBET, (470), p. 258.

(13) ibid. p. 258.

(14) P. ARENTS, PROJET DE REFORME DE L'ENSEIGNEMENT, Ligue de l'Enseignement, Paris, 1955 ; cité par Georges LERBET, ((470), 259-60).

Cette expression est parfois utilisée, mais assez exceptionnellement, pour rappeler la nécessité, pour chacun, de s'instruire tout au long de son existence en dehors de toute référence à un cadre pédagogique précis.(15)

Ce qui est "nécessité" là, est simplement "état de fait" normal dans la société africaine traditionnelle, où l'éducation a un commencement, mais pas de fin. D'où la remarque de S. MIZIYAWA."l'éducation permanente n'est pas une nouveauté en Afrique".(16)

Education permanente semble cependant plus employée, comme terme général, par l'UNESCO, que ce soit dans des textes concernant des pays en voie de développement (17) ou dans des prises de positions destinées aussi bien à ces pays qu'aux pays développés. On peut citer, par exemple, le "Rapport Faure" (18),ou le texte préconisant une nouvelle stratégie de l'éducation en 21 points, dont le premier est :

"Nous proposons l'éducation permanente comme une idée maîtresse des politiques éducatives pour les années à venir, aussi bien pour les pays développés que pour les pays

---

(15) Henri DESROCHE, (700).

(16) "La notion d'éducation, au sens où on l'entend dans la société africaine, consiste à aider et préparer progressivement l'enfant à entrer dans le concert communautaire des adultes. L'éducation est progressive car, "confiée d'abord au cercle familial, l'éducation se poursuit à l'intérieur du groupe local pour s'intégrer finalement après une série d'initiations en rapport avec les nombreux degrés d'âge, à l'organisation tribale". (Jomo KENYATTA, (140), p. 80) - (...) L'éducation n'est jamais achevée en Afrique ..."
Sadissou MIZIYAWA, (648), p. 20-1.

(17) (683), p. II.

(18) (508).

en voie de développement".(19)

Lors du Colloque national sur l'Education qui s'est tenu dans ce pays au début du mois de novembre 1973, l'éducation permanente a été définie ainsi :

"Education scolaire et extra-scolaire sans discontinuité "de la maternelle à la mort", sans distinction d'adolescents ou d'adultes, combinant la formation de l'homme et la formation à l'exercie d'une vie professionnelle".(20)

Est-ce parce que le mot "éducation" impliquerait une certaine passivité de l'éduqué à qui l'on inculque des connaissances, que ce terme paraît plutôt moins employé, ces dernières années, que *"formation permanente"* qui évoquerait, plus une responsabilité et une synthèse personnelle effectuées par le sujet ?

Nous ne pouvons rappeler ici toutes les différences entre ces deux concepts que G. Lerbet analyse. (21) Il conclut dans le sens que nous venons d'indiquer, montrant l'évolution en cours vers une reconnaissance toujours plus grande de l'autonomie individuelle :

"*L'éducation permanente* fait suite directement à *l'éducation populaire*. Les progrès technologiques et la perte d'acuité de la lutte des classes ont à réintroduire l'exigence d'un prolongement éducatif pour tous les individus, quel que soit leur milieu. D'une éducation de compensation est-on ainsi

(19) Roger LOUET, (723), p. 15.

(20) ibid. p. 5.

Les hésitations quant aux sens respectifs d'Education permanente et de Formation permanente sont bien décrites pp. 8 et 9 de (661).

(21) G. LERBET, (470), p. 258-270 principalement.

passé à une éducation de promotion. Au-delà de l'égalitarisme culturel, il s'est agi de développer l'intégrité permanente de l'efficience des personnes. Cependant la pluralité des approches éducatives propres à cette éducation, ne repose pas sur un progrès épistémologique suffisant. Tout au plus convient-on, dans cette perspective, de traiter les différents éléments du champ éducatif sans en tenter l'unification autrement que par le recours à l'instance cognitive. Cela tient, semble-t-il, à l'absence de recherche d'une problématique unifiée. Tantôt on s'intéresse à l'homme, tantôt au milieu dans lequel il évolue, d'où une pédagogie limitée à une problématique inculcatrice.

"C'est seulement autour du concept de *formation permanente* que cette unification a pu s'opérer en prenant pour dénominateur commun l'homme ou plus précisément le sujet épistémique en sa réalité. Ici, et seulement ici, l'opposition loisir-travail disparaît non pas par la négation d'une polarité, mais par son dépassement en une construction abstraite. Dans le même temps, la culture prend une dimension nouvelle en ce qu'elle devient non le produit d'un passé à respecter en l'intégrant ou un présent à objectiver, mais la contruction d'un avenir que l'on filtre en régulant son expérience".(22)

"Ainsi l'épanouissement personnel n'équivaut-il plus nécessairement au produit d'une inculcation, mais à celui d'une relation adaptative structurante avec le milieu".(23)

(22) ibid. p. 270. C'est nous qui soulignons les termes de l'évolution.
(23) ibid. p. 226.

3. EDUCATION RECURRENTE.

"La notion *d'éducation récurrente*, vise à proposer un cadre concret dans lequel l'individu peut trouver pendant toute sa vie le moyen d'apprendre, mais elle diffère de la notion d'"éducation permanente" en mettant au centre de la définition le principe d'alternance entre l'étude et les autres activités".(24)

Cette définition appelle deux précisions :

1. Le mot "alternance" n'est pas utilisé dans ce texte de l'OCDE dans son sens pédagogique original défini par A. Duffaure et J. Robert en 1955 (25), utilisé également dans un certain nombre de pays d'Europe, d'Afrique et d'Amérique du Sud, et repris dans l'article premier de la loi sur l'enseignement et la formation agricole du 2 août 1960 - en France - qui précise qu'il s'agit "d'une formation générale associée à une formation professionnelle, et non pas d'une formation professionnelle complétée par une formation générale, ou encore d'une formation professionnelle juxtaposée à une formation générale".(26)

Dans l'éducation récurrente, l'alternance n'est plus cette formule pédagogique "qui rend la famille co-responsable, avec les enseignants et le jeune lui-même, de l'éducation professionnelle et générale qu'il ne reçoit pas, mais qu'il acquiert complètement dans sa famille et à la Maison Familiale, "c'est-à-dire à l'école qui devient ainsi facteur d'insertion dans la réalité vivante de la société globale avec laquelle elle se trouve dans une relation de complémentarité dialectique

(24) (780), p. 10.

(25) A. DUFFAURE, J. ROBERT, (459).
L'ensemble du travail est consacré à l'élaboration de ces techniques pédagogiques, alors nouvelles.

(26) A. DUFFAURE, (514), p. 10.

en implication mutuelle".(27)

L'alternance n'est plus alors que la succession, dans la vie de l'individu, de périodes consacrées, les unes au travail, les autres à la culture professionnelle, technique, générale, artistique, sportive, politique, etc ... sans qu'il y ait forcément de lien logique entre les deux types d'activités. Seuls les rythmes de cette alternance d'activités sont fixés par la loi.

Les confusions créées par l'usage du même mot dans deux acceptions très différentes ne sont-elles pas à l'origine de confusions et de prises de positions violentes contre "l'alternance" qui se sont développées en France en 1975 ?

C'est pourquoi nous proposons de réserver le terme "d'alternance" à *l'alternance pédagogique*, et d'appeler *systèmes métachroniques*, les systèmes qui reconnaissent à l'individu le droit de faire se succéder des temps d'études à des temps de vie professionnelle, dans une périodicité indéfinie d'ailleurs, tout au long de sa vie.

2. Le terme "récurrent" n'implique pas, en français, l'idée d'alternance, que l'on se reporte aux sens : du Larousse (qui revient en arrière), du Littré (qui remonte vers son origine) ou du Lalande (A- caractère de ce qui se répète ; B- caractère d'un processus, réel ou logique qui revient sur lui-même ; C- Propriété logique consistant en ce qu'un énoncé, pris en bloc, est lui-même une des valeurs possibles d'une des variables qui y sont contenues ; D- Raisonnement par récurrence - "Démonstration par récurrence : on établit d'abord un théorême pour n=I ; on montre ensuite que s'il est vrai de n-I, il est vrai de n, et on en conclut qu'il est vrai pour tous les nombres entiers". H. Poincaré).

- - - - - - - - - -

(27) R. GOLDSTEIN, (465), p. 24 et 26.

L'alternance peut simplement être la conséquence d'un processus de récurrence et l'expression "éducation récurrente" ne peut définir un système d'étude et de non-étude.

Cette politique se fonde, d'après J.R. Gass, qui dirigeait le CERI au moment de l'élaboration de L'EDUCATION RECURRENTE : UNE STRATEGIE POUR UNE FORMATION CONTINUE, et qui est maintenant Directeur des Affaires sociales, de la Main-d'oeuvre et de l'Education à l'OCDE, sur cette approche : "Les chances de s'instruire doivent être offertes à chacun toute sa vie durant, comme une possibilité de *remplacer* cette période, toujours prolongée, d'études ininterrompues, réservée à la jeunesse. Les raisons de s'orienter dans ce sens sont multiples. Et d'abord, l'expansion de l'enseignement comme facteur d'égalité sociale, n'a pas tenu ses promesses. En second lieu, l'éducation permanente ou continue sous une forme quelconque apparaît indispensable dans des sociétés où le changement économique et social impose à chacun une adaptation incessante dans l'ordre social et professionnel. En outre, le divorce entre l'enseignement scolaire et l'apprentissage à l'école de la vie, qui marque si fort la plupart de nos systèmes éducatifs, fait de la "déscolarisation", par un moyen quelconque, une nécessité. Enfin, l'éducation récurrente permettrait d'atténuer le contraste entre les possibilités offertes aujourd'hui aux jeunes et celles qu'ont connues leurs aînés".(28)

Le texte suivant publié par le Bureau international du Travail précise certains points généraux énoncés par J.R. Gass :

"Ce système d'éducation supérieure différée serait plus équitable, en ce sens qu'il offrirait des chances meilleures aux jeunes qui ont une origine sociale moins privilégiée et dont, peut-être, la capacité et le désir authentique d'étudier ne se manifesteront que lorsqu'ils auront commencé à

(28) (730), p. 5.

travailler. Ce système serait également plus équitable pour les femmes qui se marient jeunes et qui n'ont la possibilité et l'ambition d'étudier que lorsque leurs enfants ont atteint l'âge de l'école maternelle ou même plus tard. Enfin, dans les pays où il est prévu des périodes de service militaire obligatoire, ce renvoi des études permettrait peut-être de résoudre le problème épineux des sursis militaires accordés pour terminer les études.

"En outre, un système d'éducation récurrente aurait également des effets d'une portée considérable sur le marché de l'emploi, car il permettrait probablement de mieux adapter l'éducation à la vie active que cela n'est le cas actuellement. Les partisans de l'éducation récurrente soulignent qu'une alternance des études et du travail améliorerait l'adaptation de l'enseignement à la demande de travailleurs qualifiés et faciliterait la mobilité professionnelle de la main-d'oeuvre".(29)

La reconnaissance de la nécessaire succession, tout au long de l'existence, de périodes d'études et de travail professionnel, n'est pas seulement souhaitée au niveau d'organismes internationaux, mais admise au niveau de politiques nationales, (30) à différents stades de réalisation suivant les pays. Ce texte sur l'éducation récurrente en Norvège montre ce qu'elle peut être dans l'ensemble de la vie d'une personne, envisagée

(29) BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL, (283), p. 26.

[illegible], (741).

G. SCHADE, (741).

Mircea MALITZA, Ministre de l'Enseignement de Roumanie, (478).

D. KALLEN, (714).

[illegible], S.M. MILLER, (749).

V. STOIKOV, (750)

Voir également la série d'études publiées par le CERI en 1972, (655). Chaque rapport est signé par son auteur.

dans ses dimensions sociales et individuelles :

"La commission royale pour l'éducation post-secondaire se sert du concept d'*éducation récurrente* pour décrire un enseignement qui complète, met à jour, renouvelle et approfondit l'enseignement de base et / ou l'enseignement spécial, et qui est normalement entrepris après un certain temps consacré à l'exercie d'un métier. Par métier, nous entendons ici toute activité exercée par un individu qui lui permet de vivre et de faire vivre sa famille. Le recyclage est également compris dans le concept d'éducation récurrente.

"L'éducation récurrente ne doit pas être limitée (...) à ceux qui ont terminé un enseignement de base à l'université ou au "Collège". Elle doit être ouverte à tous ceux qui pensent pouvoir la suivre et en tirer à la fois plaisir et profit, qu'ils exercent des fonctions dans l'industrie, qu'ils aient terminé leur éducation de base ou qu'ils appartiennent à une organisation professionnelle quelconque. Peu importe qu'ils aient fait leurs études à l'université, dans un collège régional ou dans un établissement d'enseignement situé à l'étranger ou en Norvège.

"*Notre enseignement post-secondaire doit être en mesure de répondre également à la demande d'éducation récurrente.* C'est là la conséquence naturelle du fait que la Commission considère l'éducation récurrente comme l'un des maillons *d'un processus d'éducation qui dure tout au long de la vie*, et dont l'éducation de base représente la première étape".(31)

Il est dommage qu'une autre expression française n'ait pu être trouvée pour représenter une notion importante, et ambitieuse : "elle propose un point de convergence pour la

(31) A. DALIN, (624), p. 27-8.

multitude des idées éparses émises sur ce que devrait être l'éducation de l'avenir et sur les chemins qu'elle pourrait emprunter pour mieux correspondre aux besoins et aux aspirations réelles du peuple, mais aussi elle fixe un large cadre dans lequel peuvent être élaborées des politiques pour atteindre cet objectif à long terme".(32)

Néanmoins la définition de l'éducation récurrente que donne la Commission royale pour l'Education post-secondaire de Norvège est très proche des principes français de formation permanente : dans l'un et l'autre cas on décèle le souci de donner à chacun la possibilité de suivre des stages en fonction de ses goûts ou de ses besoins - stages professionnels, culturels, d'initiation -. De plus, il s'agit, pour toute personne qui travaille, d'un droit dont l'exercice permettra de pallier, au moins partiellement, les inégalités de scolarisation dues à des inégalités familiales et sociales, et favorisera une promotion, professionnelle dans certains cas, humaine et sociale de toutes façons, si on admet que la possibilité de suivre un enseignement désiré, et librement choisi, accroît, et les connaissances, et l'autonomie responsable de l'individu.

Mais suffit-il de proposer de "retourner à l'école" à tous les habitants d'un pays pour qu'ils s'y précipitent ?

Une longue tradition française de "cours pour adultes" aux formes diverses, montre que la réalité est beaucoup plus complexe et que de multiples facteurs interviennent dans les décisions individuelles.

---

(32) CERI, (730), p. 99.

CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Les différents termes que nous avons recensés, de façon non exhaustive d'ailleurs, et qui désignent une éducation (scolaire, professionnelle ou culturelle) pouvant être commencée, reprise, poursuivie, à diverses périodes de la vie, peuvent être regroupés ainsi à partir, soit du niveau socio-économique du pays, soit de l'évolution historique de l'éducation, soit du mode d'élaboration du concept :

1. *Education des adultes* et *éducation sociale*, qui ont parfois pris le relais d'"éducation de base" dans des pays en voie de développement.

2. *Education populaire*, *éducation permanente* et *formation permanente* qui sont des expressions très utilisées. Le concept d'éducation permanente, récent en France (1955) est né de la préoccupation de "promotion sociale" par "l'éducation populaire". A ce terme qui implique une certaine passivité de l'éduqué à qui l'on inculque des connaissances, on peut préférer l'expression "formation permanente" qui évoquerait plus une responsabilité et une synthèse personnelle effectuée par le sujet lui-même.

3. *Education récurrente*, notion élaborée récemment (1973) comporte une double ambiguïté (de forme sur "récurrence" et de fond sur "l'alternance") qui est quasiment tout ce qui la distingue de la "formation permanente" telle que par exemple, la loi française, que nous examinerons dans le prochain chapitre, la conçoit.

Dans toutes les définitions, on retrouve des préoccupations communes : donner à chacun des possibilités de formation, et tout particulièrement aux catégories sociales les plus défavorisées, comme les femmes et les jeunes au travail, afin de pallier, au moins partiellement, les inégalités de scolarisation, dans un souci de compensation, source de promotion.

CHAPITRE II

LA JEUNESSE OUVRIÈRE DANS LE SYSTÈME FRANÇAIS DE FORMATION PERMANENTE

"... *le moment est venu où, cessant d'être une activité abritée, la formation doit devenir une fonction de tout le corps social.* L'Education Permanente se trouve donc en quelque sorte inscrite dans l'histoire.

Mais la manière dont elle se fera ne l'est aucunement. Sa signification et ses conséquences pourront différer du tout au tout, selon que dominera le souci de la seule rentabilité économique immédiate ou la préoccupation de former des hommes".(1)

Et, effectivement, le premier article de la "Loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" précise que : "La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale".

La nécessité et l'importance de cette loi sont posées par ces deux textes d'une façon qui peut paraître excessive. En effet, la formation professionnelle des adultes n'existe-t-elle pas depuis longtemps déjà ? On connaît l'importance et le succès de l'AFPA - Association pour la Formation des Adultes - à laquelle d'ailleurs bien des jeunes s'adressent. Plusieurs lois

(1) René PASSET, (732), p. 92.

sur la Promotion sociale ont été votées, et, de plus, le souci d'"éduquer le peuple" n'est pas nouveau. La formation permanente contribue à un long processus de maturation sociale.

1. UNE LONGUE TRADITION FRANCAISE DE FORMATION PERMANENTE.

a) De Cordemoy à Duruy.

L'éducation professionnelle continue s'inscrit dans le cadre d'une longue tradition : "Dès le XVIIème siècle, les préoccupations de formation des adultes apparaissent ; ainsi en 1668, un des disciples de Descartes, Cordemoy, dans la REFORMATION D'UN ETAT, suggère que les artisans viennent suivre des cours à l'Académie où sont élevés les enfants :

"Il est bon que vous sachiez que les plus habiles artisans de l'Académie donnent aux ouvriers qui travaillent pour les bourgeois deux heures par jour dans lesquelles il leur apprennent la raison des choses qu'ils font tous les jours et les redressent souvent dans leurs mauvaises pratiques. De même, les jardiniers et laboureurs de l'Académie instruisent les jardiniers et laboureurs des particuliers : et ces instructions se donnent aux heures que les enfants de l'Académie ne sont ni dans les jardins, ni dans les galeries".(2)

(2) Guy THUILLIER, (754), p. 9.

Les faits historiques sont, pour la plupart, empruntés au chapitre : "Histoire de la promotion sociale en France", p. 9-23 de cet ouvrage.

1. Le XVIIIème siècle : les cours pour adultes, oeuvres charitables.

Jean-Baptiste de la Salle ouvre à Saint-Sulpice, vers 1709, les premiers cours du dimanche pour adultes.

A partir de 1744, les Frères des Ecoles chrétiennes organisent des cours avec l'aide des municipalités. Le texte suivant, que cite également G. Thuillier, p. 10 du même ouvrage, montre une nette évolution dans les motivations de ceux qui offrent ces cours, et résume bien la situation jusqu'à la Révolution :

"Dans un siècle de lumières, déclare la ville de Montélimar, il nous a paru honteux de condamner à l'ignorance la plus basse, le plus grand nombre de nos concitoyens. Nous avons regardé comme un outrage fait à l'humanité de les assimiler à des bêtes de charge. Ils sont destinés au travail, mais ce travail suppose de l'intelligence et c'est l'éducation qui la développe. Il n'est point d'artisan qui n'ait de conventions à passer, de comptes à faire, de devis à présenter".

Au milieu du XVIIème siècle, les villes manufacturières ouvrent des écoles de dessin, subventionnées par les Etats provinciaux : Rennes, Marseille, Lille, Lyon, Amiens, Paris. Cette dernière deviendra l'Ecole des Arts Décoratifs. Toutes ces *initiatives sont utiles*, mais encore très peu développées, et elles *répondent encore principalement à un souci de charité*.

2. La Révolution : l'instruction à tous les âges, droit du citoyen.

C'est *pendant la Révolution* qu'on trouve les *premières proclamations du droit de l'individu à améliorer ses connaissances en fonction de ses goûts et de ses possibilités*. Talleyrand est le premier

qui lance l'idée d'éducation permanente lorsqu'il écrit, en septembre 1791, dans un rapport sur l'instruction publique, qui ne concerne encore que les hommes : "L'Education doit exister pour tous les âges. C'est un préjugé de l'habitude de ne voir toujours en elle que l'institution de la jeunesse. L'instruction doit concerner et perfectionner ceux qu'elle a déjà formés (...). Puisqu'elle doit exister pour tous les âges, il faut ne pas s'occuper exclusivement, comme on l'a fait jusqu'à ce jour parmi nous, d'établissements pour la jeunesse ; il faut aussi créer, organiser des institutions d'un autre ordre, qui soient pour les hommes de tout âge, de tout état, et dans les diverses positions de la vie, des sources fécondes d'instruction et de bonheur".(3)

"Magnifique programme, qui n'est pas encore réalisé aujourd'hui", commente celui qui rapporte ces louables intentions.

Condorcet reprendra ces principes dans son *Rapport à l'Assemblée* des *20-21 avril 1792* en des termes qui fondent le droit à la promotion :

"Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun qu'il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là une des causes principales de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées ; la possibilité de recevoir une première instruction leur manquait encore moins que celle d'en conserver les avantages. Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme dans l'Empire pût dire désormais : la loi

(3) ibid. p. 10-1.

m'assurait une entière égalité de droits, mais on me refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi, mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance ce que j'avais besoin de savoir, mais forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne m'en reste que la douleur de sentir, dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de la société. Nous avons cru que la puissance publique devait dire aux citoyens pauvres : la fortune de vos parents n'a pu vous procurer que les connaissances les plus indispensables, mais on vous assure des moyens faciles de les conserver et de les étendre. Si la nature vous a donné des talents, vous pouvez les développer et ils ne seront pas perdus, ni pour vous, ni pour la patrie".(4)

Ces rapports ne donnèrent lieu à aucune réalisation.

3. Le XIXème siècle : les écoles d'adultes, nécessité économique.

J.B. Say, à la suite de l'*Ordonnance royale du 25 novembre 1819*, crée le Conservatoire National des Arts et Métiers. L'enseignement commence par un cours de mathématiques. C'est l'institution française la plus ancienne de formation professionnelle pour adultes, de promotion sociale, de fait. Jusqu'aux accords de juillet 1970 et à la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, les conditions d'accès y sont demeurées identiques : travailler à plein temps et avoir le désir de s'instruire. Aucun diplôme n'était exigé à l'inscription.(5)

---

(4) ibid. p. 11-2.

(5) M. FERRI, (631), 28-9.

Sous la *Restauration*, et *pour répondre à la concurrence*, ce qui *exigeait d'avoir une main-d'oeuvre qualifiée*, de nouveaux cours furent ouverts pour les ouvriers.

Deux hommes jouèrent, successivement, avant l'avènement de la IIIème République, un rôle important dans le développement des "cours d'adultes" : Guizot et Duruy. Le premier, lorsqu'il crée l'instruction primaire en France, en 1833, demande aux préfets et aux recteurs de prévoir dans chaque commune un cours d'adultes qui sera ouvert aux adultes proprement dit, mais également aux jeunes travailleurs : "Il doit exister au-delà des écoles primaires, et pour les jeunes gens ou les hommes faits qui n'ont pu en profiter, des établissements spéciaux où la génération déjà laborieuse, déjà engagée dans la vie active puisse venir recevoir l'instruction qui a manqué à son enfance : je veux parler des *écoles d'adultes*. J'ai la confiance que dans quelques années, lorsque la loi qui nous occupe aura porté ses fruits, le nombre des hommes qui auront ainsi le besoin de suppléer au défaut de toute instruction primaire diminuera sensiblement ; mais on ne saurait se dissimuler qu'il est considérable aujourd'hui, et que longtemps encore l'incurie des parents, l'ignorance profonde des classes pauvres, et l'apathie morale qui l'accompagne presque toujours, empêcheront que les enfants ne reçoivent tous, ou à peu près, l'instruction que nous nous empressons de leur offrir. Longtemps encore les écoles d'adultes seront donc nécessaires, dans les lieux surtout où l'industrie réunit un grand nombre d'ouvriers, à qui l'activité d'un travail fait en commun et l'émulation qu'elle excite font bientôt sentir l'importance des connaissances élémentaires qui leur manquent, et la nécessité de les acquérir".(6)

A quelques nuances près, ce texte ne pourraît-il pas avoir été écrit hier ?

---

(6) G. THUILLIER, (754), p. 13.

Jusqu'en 1848, les cours publics suscités pour la majorité par l'Etat ou créés, pour quelques uns d'entr'eux, par des associations privées, comme l'Association polytechnique, par exemple, vont se multiplier avec un grand succès, malgré la fatigue des auditeurs, puisque l'enseignement est surtout dispensé le soir, après le travail, ou parfois à midi. On compte, en 1837, 800 cours qui reçoivent 37 000 élèves, et, dix ans plus tard, 6 900 cours et 117 000 élèves.

Le second de ces hommes est *Duruy* qui veut *assurer, non seulement un rattrapage scolaire, mais aussi une véritable formation professionnelle.*

Outre les municipalités, les syndicats créèrent, à leur tour, des "cours professionnels" à partir de 1867-1868. La fréquentation des uns et des autres fut très importante : 595 000 personnes, dont 42 000 femmes en 1865-1866 pour 24 866 cours, 793 000 personnes pour 33 683 cours en 1868-1869.

Ces types de cours déclinèrent ensuite progressivement, malgré diverses formules, dont celle des universités populaires.

b) De la loi Astier à la loi du 31 juillet 1959.

1. La loi Astier du 25 juillet 1919 ; les cours de perfectionnement professionnel.

La loi Astier du 25 juillet 1919, qui crée des "cours de perfectionnement professionnel", marque une nouvelle étape, car elle est à l'origine de la législation moderne, même si c'est seulement après la deuxième guerre mondiale que les dispositions législatives en faveur de la promotion vont se multiplier, d'ébord jusqu'aux lois du 31 juillet et du 28 décembre 1959, que l'on a pu appeler la "charte de la promotion sociale", puis jusqu'à

la loi du 16 juillet 1971 sur "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente".

2. Les principales étapes, par Ministères.

Principales étapes, par Ministères, du processus qui a abouti à la loi du 31 juillet 1959 :

a) Ministère du Travail : Formation professionnelle des Adultes (FPA).

. Décret du 9 novembre 1946 distinguant deux sortes de centres de formation professionnelle : ceux d'entreprise et ceux créés par des collectivités publiques, des organisations professionnelles ou des associations.

. Arrêté du 26 mars 1949 fixant les modalités de transfert de la gestion des centres collectifs de formation professionnelle accélérée à l'Association nationale interprofessionnelle pour la Formation rationnelle de la Main-d'Oeuvre (ANIFRMO).

b) Ministère de l'Education Nationale :

. 1939 : création du centre national de Télé-Enseignement destiné aux handicapés physiques et aux personnes qui travaillent.

. Arrêté du 15 avril 1948, qui, dans le cadre de la loi Astier, prévoit la création de cours de perfectionnement professionnel. Diverses associations, dont l'Association française pour la Promotion du Travail, participent au développement de ces cours : 6 000 auditeurs en 1949 ; 45 000 en 1952, auxquels s'ajoutent les 20 000 personnes qui suivent les cours du Conservatoire national des Arts et Métiers.(7)

(7) G. THUILLIER, p. 19.

Des enseignements de promotion du travail sont créés dans le cadre de cet Arrêté à Nantes en 1948, à Grenoble en 1951, à Nancy en 1954. Le Centre universitaire de Coopération économique et sociale (CUCES) créé en 1954 à Nancy donnera naissance plus tard à l'INFA (Institut national pour la Formation des Adultes) (décrets du 14 octobre 1963 et du 1er octobre 1965), ainsi qu'à l'ACUCES (Association du Centre universitaire de Coopération économique et sociale) qui intervient conjointement avec le CUCES et peut passer des contrats avec les entreprises.

Des Instituts des Sciences du Travail sont créés par les Universités de Lille, en 1950, de Lyon et Paris en 1951, et de Strasbourg en 1956.

. Décret du 27 novembre 1956 : examen d'entrée en Faculté pour les non-bacheliers.

. Loi du 23 juillet 1957 : création du "congé-éducation" destiné à favoriser l'éducation ouvrière.

c) Ministère de l'Agriculture.

L'essentiel des actions de formation professionnelle continue repose, dans l'agriculture, sur les cours post-scolaires destinés surtout aux jeunes de 14 à 17 ans qui travaillent, et qui sont organisés surtout par le secteur privé.

3. La loi,du 31 juillet 1959, "Charte de la Promotion sociale".

La loi du 31 juillet 1959, préparée et votée sous l'impulsion de M. Debré, alors Premier Ministre, *va codifier la Promotion sociale*, dont la Commission Chenot proposera plusieurs années

plus tard, en 1964, cette définition qui a recueilli un accord général ;

"Doit être considérée comme action de promotion sociale toute action de formation et de perfectionnement, de quelque nature qu'elle soit, à quelque niveau qu'elle se situe, dès lors qu'elle s'adresse à une personne déjà engagée dans la vie professionnelle. La promotion sociale intéresse essentiellement trois domaines :

1. *Les activités professionnelles.* L'action correspondante - la promotion du travail - doit permettre à l'individu de maintenir et d'améliorer sa qualification en vue de la conservation de son emploi ou de l'accès à des postes de responsabilité croissante ; elle doit lui permettre aussi d'effectuer avec succès des reconversions d'activité que l'évolution générale imposera de plus en plus fréquemment.

2. *Les activités sociales et civiques.* L'action correspondante connue sous le terme elliptique de "promotion collective" vise à la formation de représentants qualifiés des syndicats, des collectivités sociales ou professionnelles.

3. *Les activités de loisir.* L'action correspondante a pour but de permettre à chacun de jouir pleinement du patrimoine culturel commun".(8)

Pour tenter de réaliser au mieux un programme ambitieux, la loi du 31 juillet 1959 a, entre autres, "distingué la promotion professionnelle destinée à former les travailleurs spécialisés ou qualifiés de l'industrie ou du commerce, les exploitants agricoles et leurs salariés, les artisans et leurs salariés de la promotion supérieure du travail offrant aux travailleurs les moyens d'acquérir "les connaissances et les

---

(8) ibid. p. 7.

méthodes indispensables aux ingénieurs et techniciens supérieurs, aux chercheurs et aux cadres supérieurs des activités économiques et administratives". (9)

C'est la première tentative pour élargir à l'ensemble des travailleurs des possibilités, qui, jusqu'alors, étaient offertes presqu'exclusivement aux travailleurs du secteur industriel et commercial.

Cette loi envisage également le régime des indemnités versées aux salariés pour compenser les pertes de salaires subies pour suivre une formation, et met en place, finalement, un Comité de Coordination de la Promotion sociale auprès du Premier Ministre. Ce Comité comprend, sous la présidence de ce ministre, des représentants des différents ministères intéressés ainsi que des représentants des organisations professionnelles et syndicales.

Cette dernière mesure qui consiste à *associer dans un organisme commun les représentants des ministères et ceux des organisations professionnelles et syndicales*, (c'est-à-dire ceux que l'on appellera les "partenaires sociaux"), faisant collaborer ainsi les "bénéficiaires" des actions éducatives à l'élaboration et à la recherche des conditions de réalisation de celles-là, ouvre une nouvelle étape dans le développement de la formation permanente.

Les textes élaborés, les mesures prises, les organismes mis en place, au cours de la décennie suivante vont poursuivre cet effort d'amélioration, de coordination des actions par les pouvoirs publics, et d'avènement d'une réelle formation permanente dans un dialogue avec les partenaires sociaux.

---

(9) (593), p. 7.

c) De la loi du 31 juillet 1959 à la loi du 16 juillet 1971.

C'est là que prennent place les lois du 3 décembre 1966 et du 31 décembre 1968 dont l'originalité est de faire appel à l'initiative des partenaires sociaux afin qu'ils concourent, avec la puissance publique, à la réalisation d'objectifs définis en commun.

Cette invitation, dont un début d'action commune a permis de préciser la portée, a été entendue puisqu'est intervenu le 9 juillet 1970 entre les organisations d'employeurs et les organisations syndicales de salariés un Accord reconnaissant à l'ensemble des travailleurs un véritable droit à la formation.

La loi du 16 juillet 1971 a pour objet de réaménager et de consolider en fonction de ce nouveau contexte les solutions proposées en 1966 et 1968.

Elle devrait permettre de "faire franchir une nouvelle étape à une politique qui, éclairée par les travaux préparatoires à deux Plans de Développement économique et social et favorisée par un essor considérable des moyens mis à sa disposition a déjà connu des résultats appréciables".(10)

1. Les principales étapes, par Ministères

Rappelons brièvement les principaux évènements concernant la formation permanente qui se sont déroulés pendant les années qui vont de 1959 à 1971, avant d'étudier la loi du 16 juillet 1971 elle-même et ses premières conséquences.

(10) ibid. p. 5.

Reprenons la division par secteurs ministériels, la plus commode pour la clarté de l'exposé :

a) Ministère du Travail :

. La loi du 18 décembre 1963 crée le Fonds national de l'Emploi dont les principales tâches sont, d'une part, de distribuer aux chômeurs des allocations de conversion professionnelle ainsi que des primes de déménagement, et, d'autre part, de mettre en place dans les communes connaissant des licenciements importants des interventions temporaires de formation professionnelle à l'aide d'équipes mobiles. .

b) Ministère de l'Education nationale :

. Le CNAM continue son enseignement, à la fois à Paris et dans ses 36 centres associés, ainsi que dans les instituts qui lui sont adjoints. Il a accueilli, en 1971, 21 900 stagiaires.(11)

. Les décrets du 5 mai 1961 (n° 61 439, 440 et 441) mettent en place, auprès de chaque université, sous la présidence du Recteur, un Comité de la formation technique supérieure et de la Promotion sociale, et élargissent les conditions d'accès à l'université aux non-bacheliers titulaires de brevets d'enseignement technique et ayant deux ans d'expérience professionnelle.

D'autres mesures, que nous ne pouvons citer en détail ici, sont prises dans le cadre de ces décrets, ou d'autres textes législatifs.(12)

---

(11) ibid. p. 7.

(12) ibid. pp. 6-13. nous empruntons à cet ouvrage de mise au point le principal de ces pages consacrées à la période 1959-1971.

. L'article 2 de la loi du 3 décembre 1966 prévoit l'organisation d'enseignements spécialement destinés aux adultes dans les IUT.

. Un décret du 23 août 1968 donne mission aux IUT d'organiser des "formations à temps partiel, plein ou mixte à l'intention des personnes engagées dans la vie professionnelle, ces formations étant différentes des formations normales tant dans leur contenu, leurs méthodes que dans le mode d'évaluation des résultats".

. En 1967, la Radio-Télévision scolaire réalise ses premiers programmes pour adultes. RTS-Promotion est placée sous l'autorité de l'Office français de Techniques modernes d'Education (OFRATEME), l'ORTF se bornant à un rôle de diffusion.

Très rapidement, cette expérience de télévision utilisée dans un but de formation permanente (13), en particulier dans le monde rural, se répandra (14), et sera l'objet, parfois, d'une participation de la presse locale.(15)

- - - - - - - - - -

(13) Abraham MOLES, (649).

(14) J. SALAUN, (669).

(15) Une double page est consacrée par la VOLONTE PAYSANNE, de Rodez, (677), en novembre 1970, à la présentation et à l'explicitation du programme de formation permanente de l'hiver, autour d'un article de fond de L. MALASSIS, alors professeur à l'E.N.S.A. de Rennes et Directeur du Centre technique et pédagogique de Télé-Promotion rurale.

L. MALASSIS, (725).

. La pédagogie utilisée dans cette expérience allie programme de télévision et télé-débat entre les agriculteurs-spectateurs, se réunissant en équipe de 5 ou 6, et les animateurs de cette série d'émissions de Télé-Promotion rurale.

. La création de Télé-Clubs ruraux, en vue d'une progression collective, n'est cependant pas une initiative nouvelle puisque le premier a été créé dans l'Aisne en 1950. (68), p. 107.

Il connut un grand succès qui suscita la multiplication de ces Télé-Clubs. Et, immédiatement, sans que cela ait été recherché, au moins dans les premiers cas, ces Clubs, par cette formation permanente -

.../...

c) Ministère de l'Agriculture :

. Différents décrets (11 avril 1959, 29 février 1960, 4 octobre 1966) transforment la vulgarisation agricole en "développement", et augmentent le nombre de centres publics et privés de promotion professionnelle en agriculture.

- - - - - - - - - -

(15) - suite -

non professionnelle, il est vrai - contribuèrent à l'enrichissement culturel et humain du milieu, donc à sa promotion.

L'expérience de ce premier Télé-Club suscité par un jeune instituteur de Château-Thierry, M. Roger LOUIS, mérite d'être relatée (cf. 3ème Partie, chapitre III, p. 437-9, n° 22) à cause, non seulement de son intérêt intrinsèque, mais aussi des similitudes que ce cas présente avec des créations de pays en voie de développement.

En même temps que des comptes rendus d'expériences précises, sont publiés, toujours au sujet de Télé-Promotion Rurale, mais également sur le CNAM, étude particulièrement intéressante étant donné l'âge de cette institution, des articles de réflexion théorique.

"Je voudrais rappeler en guise d'introduction l'objet de Télé-Promotion Rurale qui, d'une part est une expérience, et d'autre part, envisage la formation comme une incitation au développement.

L'expérience s'est manifestée d'abord parce que le système de formation a été utilisé dans un cadre relativement homogène, c'est-à-dire dans une région donnée et non pas l'ensemble français par exemple. Expérience encore, parce que le cadre de Télé-Promotion Rurale est un cadre de recherche permanent qui permet d'ajuster constamment les moyens aux objectifs, de rectifier le tir. La mise en place de ce dispositif de contrôle ne se limite pas à une équipe de chercheurs mais est constituée d'une part d'un cadre scientifique traditionnel, et d'autre part de la participation des agriculteurs au sein d'un comité d'orientation. Il y a ces deux aspects : un retour par la profession et un retour par les chercheurs plus particulièrement chargés de ce travail.

En fait le titre d'expérience est plus ou moins ambigü, en ce sens que cela n'a été qu'une expérience comme toute action de formation qui se corrige, au fur et à mesure, de sa progression. A aucun moment, les "télé-participants", je crois, n'ont pu avoir le sentiment d'être des cobayes. C'est assez important même si l'on parle "d'expérience" de Télé-Promotion Rurale.

Le deuxième aspect qui a été visé par Télé-Promotion Rurale c'était une formation en vue du développement. Il y a un sous-développement relatif à l'Ouest, dans l'ensemble français, et ce sous-développement repose sur un certain nombre de caractéristiques. Je ne vais pas les énumérer. D'autre part, il y a un certain potentiel de développement qu'il faut favoriser pour permettre la lutte contre ce

.../...

. La loi complémentaire à la loi d'orientation agricole du 8 août 1962 (article 27) prévoit que le Fonds d'Action sociale pour l'Aménagement des Structures agricoles (FASASA) "favorise l'emploi ou le réemploi, dans de nouvelles activités professionnelles et notamment dans les activités connexes à l'agriculture, des agriculteurs, fils d'agriculteurs en surnombre et des salariés agricoles en chômage par l'attribution de bourses en vue de la rééducation professionnelle".

. Les décrets du 17 octobre 1963 et du 15 juillet 1965, donnent compétence, à la suite de cette loi, au FASASA pour prendre en charge les frais de formation des stagiaires et leur verser une allocation d'entretien.

---

(15) - suite -

sous-développement relatif (...). Une formation qui veut inciter au développement doit donc partir de ces bases-là et permettre aux agriculteurs de faire l'analyse de leurs situations pour comprendre comment ces situations dépendent de conditions extérieures à l'agriculture, (...) ... l'action locale est-elle vraiment proposée, visée à travers Télé-Promotion Rurale ? Oui, sur le plan de l'objectif, mais en même temps dans la mesure même où les schémas d'explication qui sont proposés aux agriculteurs ne se bornent pas à une analyse de l'agriculture (à plus forte raison du contexte local) mais cherchent à expliquer le phénomène de développement de l'agriculture par référence à ce qui n'est pas l'agriculture, c'est-à-dire le développement industriel essentiellement. Il y a là une difficulté réelle pour les agriculteurs, pour les participants, d'imaginer des actions locales qui aient une pression sur le développement économique. (...) ... cette formation au développement nécessite que la politique de formation soit conçue comme un investissement dans un cadre cohérent et ce cadre cohérent c'est en partie le cadre des organisations agricoles. Ceci explique que les organisations professionnelles disposent de Télé-Promotion Rurale pour leurs actions et que Télé-Promotion Rurale elle-même ne crée pas un seul centre d'accueil mais passe toujours par le réseau des organisations agricoles existantes."

Jean SALAUN, (670), p. 79-81.

Jean GAUTIER, (635), 86-9.

2. Sur le plan général.

a) La loi-programme du 3 décembre 1966 sur la formation professionnelle et la Promotion sociale affirme "d'une manière claire et solennelle" que la *formation professionnelle est une obligation nationale.* C'est la première fois que cette position est proclamée aussi nettement dans la loi. Elle préfigure le pas suivant qui sera franchi en 1971, lorsque le premier article de la loi du 16 juillet déclarera que c'est la formation professionnelle *permanente* qui est une obligation nationale.

Parmi les nombreuses dispositions prévues par cette loi du 3 décembre 1966, citons, en particulier :

- le renforcement des institutions de coordination, au niveau politique et au niveau administratif, mises en place dans le cadre de la loi de 1959 ;

- le financement de la politique de formation assuré par l'attribution annuelle à un Fonds de la Formation professionnelle et de la Promotion sociale d'une dotation budgétaire au moins égale au produit de la taxe d'apprentissage dont le taux était relevé de 0,4 à 0,6 % des salaires ;

- la reconnaissance du droit des travailleurs à bénéficier d'un congé-formation ...

L'application de cette loi (16), montra que la coordination entre les différents ministères - réalisée par le Comité interministériel de la Formation professionnelle et de la Promotion sociale et le Groupe permanent de Hauts Fonctionnaires qu'elle avait créés, devait être poursuivie et complétés

---

(16) G. THUILLIER, (605).

par une harmonisation des rémunérations, les régimes étant très nombreux, les systèmes d'aides multiples, et l'éventail des indemnités versées aux stagiaires, très ouvert.

b) La loi du 31 décembre 1968 a donc organisé la rémunération en mettant fin à l'ensemble des régimes particuliers antérieurs et en décidant que ces indemnisations de remplacement seraient assujetties à l'impôt.

Mesure importante car c'est reconnaître que le stage est une alternative de l'emploi habituel, qu'il est reconnu comme ayant une valeur de "travail" devant être rémunéré comme tel, et non permis par une bourse ou une aide allouée pour subsister.

Cinq grandes catégories d'actions rémunérables ont été prévues, et la rémunération a été modulée pour chacune d'entr'elles : actions de reconversion, de prévention, de promotion, d'entretien et d'actualisation des connaissances. Le cas des jeunes a fait l'objet d'une attention particulière :

"Les actions en faveur des jeunes de moins de 18 ans sont destinées à compléter par des enseignements adaptés, l'apport d'une scolarité plus ou moins réussie. Ces actions peuvent aller, de la préformation à la formation professionnelle proprement dite, en passant par l'adaptation concrète à un métier déterminé. Il a semblé convenable d'accorder aux stagiaires les mêmes avantages financiers et sociaux que s'ils poursuivaient leurs études, de manière à éviter, par l'octroi d'une rémunération plus forte, d'inciter les jeunes à quitter l'école pour suivre des stages financièrement attrayants, au risque de se priver des avantages d'une formation plus complète, du type de celle dispensée dans le second cycle du second degré".(17)

(17) (593), p. 12.

Cette dernière crainte nous paraît tout-à-fait théorique. Ce n'est pas aux lycéens, même du milieu populaire, qui sont dans le second cycle du second degré, après avoir franchi, comme dernières difficultés, l'obstacle du BEPC et souvent un changement d'école, que ces stages sont immédiatement utiles, et même accessibles. En général, ils en ignorent jusqu'à l'existence. J'ajouterai que, pour des élèves du second cycle du second degré, l'"attrait financier" n'est pas suffisant, dans la majorité des cas, pour renoncer à une formation scolaire de niveau relativement élevé, et qui a déjà demandé beaucoup de sacrifices à la famille. ((395), p. 39)

Il n'en va pas de même pour l'élève qui "traîne" au CET, tout en fréquentant d'autres jeunes au travail, ou pour celui qui cherche du travail, ou travaille et découvre qu'il ne peut pas exercer le métier qu'il a appris et/ou qu'il aime, ou pour celui encore qui voudrait changer de métier. Les jeunes de ces différentes catégories étaient nombreux dans les enquêtes que nous avons menées, mais ils le sont combien plus encore aujourd'hui avec la crise économique. La France est bien loin encore de "sortir du tunnel", selon l'expression du Ministre des Finances de 1975, M. Fourcade, qui ne pouvait être taxé de pessimisme excessif.

Cela dit, tenir compte des besoins des moins de 18 ans était un progrès immense, car, effectivement, de très nombreux responsables de l'AFPA faisaient remarquer que, dès 17 ans, de nombreux jeunes sans métier, ou souhaitant une reconversion, sollicitaient leur admission dans des stages de cet organisme, créé pour les adultes ... D'où leur embarras ...

c) La loi d'Orientation de l'Enseignement supérieur du 12 novembre 1968, fait sa place à l'éducation permanente dans l'Université en la reliant à la promotion culturelle de l'ensemble de la société à laquelle elle concourt.

On lit en effet dans les trois derniers paragraphes de l'article I de cette loi marquée par la personnalité de M. Edgar Faure :

"L'enseignement supérieur doit être ouvert aux anciens étudiants ainsi qu'aux personnes qui n'ont pas eu la possibilité de poursuivre des études afin de leur permettre, selon leurs capacités, d'améliorer leurs chances de promotion ou de convertir leur activité professionnelle.

Les Universités doivent concourir, notamment en tirant parti des moyens nouveaux de diffusion des connaissances, à l'éducation permanente à l'usage de toutes les catégories de la population et à toutes fins qu'elle peut comporter.

D'une manière générale, l'enseignement supérieur, - ensemble des enseignements qui font suite aux études secondaires - concourt à la promotion culturelle de la société et par là même à son évolution vers une responsabilité plus grande de chaque homme dans son propre destin".

Ces injonctions ne passent que progressivement, lentement même, dans les faits. Les remous provoqués dans l'Université par les évènements de mai 1968, la Loi d'Orientation de l'enseignement supérieur et les résistances et réactions contre les troubles, ne sont pas seuls à l'origine de cette lenteur. L'Université n'avait pas de précédent, pas d'expérience en ce domaine, si on excepte le C.N.A.M., dont la structure, l'organisation sont spécifiques, puisque destinées par définition à des travailleurs. Les universitaires étaient habitués à un public relativement homogène, au plan des connaissances tout au moins. La quasi totalité d'entr'eux n'avaient aucune expérience du monde du travail, industriel et commercial en particulier. Comment s'adresser à des travailleurs qui sont, de plus, de niveaux très différents ? Quels étaient leurs besoins, leurs désirs, leurs attentes ? Le savaient-ils eux-mêmes ? Quelles étaient les priorités,

... [illegible] "[illegible]", "[illegible]" - du moins en apparence - ou des enseignements directement orientés sur des formations professionnelles précises ? Comment collaborer à des programmes avec des "professionnels", des représentants des employeurs, mais aussi des ouvriers ? Quels seraient les droits et les devoirs respectifs . Comment, et sur quelles bases, établir des contrats, les universités françaises, à la différence de nombreuses universités étrangères, ayant toujours tout reçu de l'Etat dont les enseignants sont les salariés ?

Une circulaire du Ministère de l'Education nationale publiée au *Bulletin officiel* du *4 mai 1978* de ce Ministère a cependant précisé les 5 critères de référence qui doivent guider les universités lorsqu'elles signent une convention, que ce soit directement ou avec le concours de l'Etat :

1) critère d'opportunité : il faut "que les projets correspondent à des besoins reconnus, définis en termes quantitatifs et qualitatifs en accord avec les partenaires intéressés".

2) critère d'efficacité : il faut "que le programme élaboré soit effectivement capable d'apporter une réponse directe aux besoins exprimés, à l'aide de moyens et de méthodes adaptés".

3) critère de responsabilité : il faut "que le programme soit placé sous la direction d'un responsable nommément désigné et possédant les qualifications spécifiques à la formation d'adultes".

4) critère de participation multiple : il faut "que la réalisation du programme soit assurée en coopération avec les partenaires concernés, qui s'engagent concrètement dans l'entreprise aux plans financier, technique, etc ...".

5) critère de réalisation : il faut "que la proposition soit assortie d'indications sur les moyens (visant notamment à la mobilisation des moyens existants), sur les coûts, les budgets et le financement proposés".

D'où une première phase de tâtonnements et d'expériences qui ont, pour plusieurs d'entr'elles, fait l'objet de publications rendant compte de façon détaillée de ces débuts. Beaucoup de ces articles ont paru dans le JOURNAL DE LA FORMATION PERMANENTE ou dans EDUCATION PERMANENTE, très documentés l'un et l'autre sur tous les problèmes concernant les différents aspects de la formation permanente.

Citons, par exemple, car très précis, le compte rendu de l'expérience de l'Université de Bretagne occidentale où ce nouveau développement de la vie universitaire à commencé à la fin de 1972.(18)

Parallèlement, des articles de réflexion théorique tentaient d'intégrer, en les approfondissant, ces nouvelles pratiques sociales.(19)

Les travaux, les écrits, les prises de position de B. Schwartz en faveur de la reconnaissance, de l'expansion et de l'amélioration de la formation permanente, innombrables, ont joué un rôle important en ce domaine, rôle d'autant plus important que, comme Conseiller pour l'Education permanente auprès du Ministre de l'Education nationale, B. Schwartz devait susciter et suivre les expériences en cours, avec le souci de "veiller à ce que les formations traditionnelles soient

---

(18) (632).

(19) Par exemple :

- René REMOND, (737).
- Bertrand SCHWARTZ, (746).

désormais conçues en fonction du développement de la formation continue".(20)

d) L'accord national inter-professionnel du 9 juillet 1970.

Les *négociations de Grenelle de mai 1968* ont été a l'origine de longs entretiens, de quinze mois, entre les représentants des confédérations syndicales de salariés, du CNPF (Centre national du Patronat français) et de la Confédération générale des petites et moyennes entreprises, qui ont abouti à l' Accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970, Complété par un Avenant signé le 30 avril 1971. Outre les dispositions concernant les cadres, les ingénieurs, ou l'ensemble des travailleurs, des mesures destinées à améliorer la formation générale des jeunes sont arrêtées ; bien qu'il s'agisse de "premières formations", ces mesures ne sont pas sans intérêt en ce qui concerne la Formation professionnelle continue :

"... il est souhaitable que la fréquentation des cours professionnels soit rendue obligatoire pour les jeunes travailleurs et les apprentis jusqu'à 18 ans révolus (19 pour les apprentis n'ayant pas terminé leur apprentissage à 18), dans la limite de 320 heures par an et de 8 heures par semaine, ce qui implique des aménagements d'horaires et une indemnisation adéquate :

- L'organisation et le contrôle des formations dispensées dans le cadre professionnel ; il est souhaité que ces formations, conduisant au CAP ou au CEP soient organisées à temps

---

(20) Bien qu'il soit impossible de faire, dans le cadre de ce travail, un bilan exhaustif de ce qui a été écrit et publié sur ces questions jusqu'en 1971, nous souhaitons cependant citer quelques articles de B. SCHWARTZ qui sont comme des points de repère ayant jalonné ces années, années de tâtonnements mais aussi de maturation sociale d'une idée-force pour la société en devenir :

Bertrand SCHWARTZ, (742), (743), (744), (745).

plein ou partiel dans des centres spécialisés : centres d'entreprises ou centres collectifs se situant au niveau d'un groupement ou d'une association d'entreprises, et il est prévu que, lorsque la formation est dispensée, non dans un centre spécialisé, mais sur les lieux de travail, les délégués du personnel ou le Comité d'Entreprise "ont compétence" sur :

. les conditions générales de recrutement des apprentis et les métiers auxquels il convient de les préparer ;

. les conditions générales d'organisation de la formation pratique ;

. le choix des cours professionnels ;

. les problèmes posés par l'emploi des jeunes à l'issue de leur formation.

Lorsque la formation est dispensée dans un centre spécialisé, les travailleurs (désignés par le Comité d'Entreprise, ou par les organisations syndicales, selon la nature du centre) doivent être représentés au Conseil de Perfectionnement du centre, lequel a compétence sur :

. les perspectives d'ouverture ou de fermeture des sections ;

. l'organisation et le déroulement de la formation ;

. l'établissement des programmes ;

et fixe :

. les conditions générales d'admission des jeunes ;

. les conditions générales de passage d'une classe à l'autre ;

. les conditions générales de la préparation et du perfectionnement des moniteurs.

Il n'y a pas lieu d'examiner ici le détail des dispositions relatives à l'apprentissage.

Mais si une formation complémentaire est nécessaire pour les titulaires d'un BEP, elle sera essentiellement pratique, mais sera complétée, à raison de 4 heures par semaine, par des cours d'enseignement général, le temps consacré à cette formation étant rémunéré comme temps de travail.(21)

Grâce à ces différentes lois, à ces derniers textes, ainsi qu'à toutes les publications faites sur ce thème au cours de ces années et qui contribuent grandement à faire avancer dans le public la prise de conscience de la nécessité de la formation permanente, la loi du 16 juillet 1971 sur "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" est votée à une forte majorité.(22)

2. LA SPECIFICITE DU SYSTEME FRANCAIS DE FORMATION PERMANENTE CODIFIE PAR LA LOI DU 16 JUILLET 1971 SUR "LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DANS LE CADRE DE L'EDUCATION PERMANENTE".

Le projet français, au moment de son élaboration, dans cette période de bouillonnement qui a suivi 1968, s'inscrivait dans le courant d'idées qui a donné lieu à la théorie de la "nouvelle société" qui, même si le nom n'est pas toujours conservé, est cependant sous-jacente à l'idéologie officielle actuelle.

---

(21) (593), p. 12-3.

(22) Si le développement de la formation permanente intéresse particulièrement les travailleurs, il est encore plus important, pourraît-on dire, pour les femmes du milieu populaire, globalement moins qualifiées, moins payées, et déqualifiées par leur longue absence du travail, si elles ont quitté leur emploi pendant l'enfance de leurs enfants. D'où la préoccupation des grandes centrales syndicales.

La loi de 1971 et les Accords de 1970, préparés par des négociations qui ont été jugées exemplaires au plan des relations sociales, sont caractérisés, d'une part, par ces novations que sont le droit au congé individuel de formation et le droit pour le Comité d'Entreprise de "délibérer" des plans et des programmes de formation prévus par l'entreprise, et, d'autre part, par un système de stages et de rémunérations très élaboré.

Cette loi, ou plutôt ces lois (n° 71 575 à 578), votées par le Parlement le 16 juillet 1971, organisent :

- la formation professionnelle continue en tant qu'élément de l'éducation permanente ;
- la réforme de l'apprentissage ;
- la réforme des enseignements technologiques ;
- la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles.

Le but du législateur, en mettant au point la loi sur "l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" (n° 71 575) a été, d'une part, d'améliorer la qualification professionnelle des salariés afin d'assurer à la fois le développement économique des entreprises et une plus grande aptitude des salariés à faire face aux changements technologiques, et, d'autre part, de donner à chaque individu les moyens d'acquérir une autonomie personnelle plus grande dans une société où l'évolution des techniques et le poids de la complexité bureaucratique croissante tendent à restreindre sa marge d'autonomie.

On lit, en effet, dans l'Article Premier de la loi :

"La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation

des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social".

Pour ce faire, le salarié a droit à des congés-formation d'une durée maximum d'un an à temps plein ou de 1 200 heures si le stage se suit à temps partiel. Ces congés, ouverts à tous les salariés, et assimilés à une période de travail, sont distincts, et des congés d'éducation ouvrière ouverts aux militants - syndicaux, de mouvements ouvriers ... - pour une durée de douze jours par an (loi du 23 juillet 1957), et des congés cadre-jeunesse destinés à la formation d'animateurs de mouvements de jeunes ou d'éducation populaire, congés de six jours par an (loi du 29 décembre 1961), et des congés annuels de repos.

a) Les principes d'organisation de la formation permanente.(23)

Les principes d'organisation de la loi reposent sur deux maître-mots : "coordination" et "concertation" par la :

---

(23) De très nombreuses études présentent des analyses de cette loi ou de la notion même de formation continue. Rappelons quelques titres qui donnent un éventail des préoccupations :

- de Jacques DELORS, (698)
- Le numéro spécial de DROIT SOCIAL sur LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE, (704), dans lequel nous notons, entre autres, les articles suivants :
  - . R. FAIST, (702).
  - . J.J. DUPEYROUX, (591).
  - . B. PASQUIER, (731).
  - . J.M. LUTTRINGER, (599).
  - . P. HARVOIS, (712).
  - . G. METAIS, (728).
  - . J.C. SALOMON, (740).
  - . J.R. GASS, (706).

- Coopération interministérielle permanente, aussi bien au niveau national que régional ;

- Concertation permanente avec les partenaires sociaux à tous les niveaux et à tous les stades des opérations.

1. Les organismes responsables.

Ainsi les organes responsables sont directement rattachés au Premier Ministre. Ce sont, au niveau national :

a) un Comité interministériel, dont le Ministre de l'Education Nationale est le Vice-Président ;

b) un Groupe permanent de Hauts Fonctionnaires qui assiste le Comité interministériel ;

c) un Conseil national de la Formation professionnelle, de la Promotion sociale et de l'Emploi, réunissant des représentants des pouvoirs publics et des organisations professionnelles et syndicales ;

Une "délégation permanente" de ce Conseil se réunit beaucoup plus souvent que le Conseil proprement dit.

d) un Conseil de Gestion du Fonds de la Formation professionnelle et de la Promotion sociale, alimenté par des crédits inscrits au budget du Premier Ministre.

e) le Secrétariat général du Comité interministériel, aidé par la Commission statistique du Commisariat général du Plan de Développement économique et social.

Dans chaque région, et dans chaque département, fonctionne, respectivement, à l'image du Comité national, un Comité départemental de la Formation professionnelle, de la Promotion sociale et de l'Emploi, ainsi que, au plan régional, un Groupe permanent de Hauts Fonctionnaires de la région, et un Secrétariat commun au Comité régional et à ce Groupe permanent.

Ces différentes instances ont à veiller à l'application d'un ensemble de dispositions précises et souples à la fois.

Il est prévu qu'à tout instant 2 % des travailleurs d'une entreprise peuvent bénéficier d'un congé de formation. Ce pourcentage est porté à 3 % pour les ingénieurs et cadres ayant obtenu leur diplôme professionnel depuis plus de trois ans. Ce délai est porté à cinq ans pour les diplômés de l'enseignement supérieur, ceci afin de favoriser la reprise des études, mais après une période d'expérience professionnelle.

2. La prise en charge des dépenses.

Les dépenses entraînées par ce développement de la formation professionnelle continue (24) sont prises en charge par tous les intéressés :

- L'Etat, dans le cadre d'une "enveloppe globale" précisant que les crédits sont inscrits, soit au budget des services du Premier Ministre - Secrétariat d'Etat chargé de la Formation professionnelle - (en particulier au Fonds de la Formation professionnelle et de la Promotion sociale), soit au

- - - - - - - - - -

(24) (592), p. 1, 6, 7.

Voir également, dans le PROJET DE LOI DE FINANCES annuel, le DOCUMENT ANNEXE, FORMATION PROFESSIONNELLE ET PROMOTION SOCIALE, publié à Paris par l'Imprimerie Nationale.

budget des divers ministères concernés : Affaires Sociales, Education nationale, Développement industriel et scientifique, Agriculture, etc ...

- Les entreprises ayant plus de 10 salariés sont soumises à une contribution spéciale fixée à 0,8 % de l'ensemble des salaires versés en 1972, 1 % en 1974. Cette contribution, qui devait initialement être portée graduellement à 2 % des salaires versés en 1976, est maintenue au taux de 1 % pour cette année-là. Elle doit être consacrée à des actions de formation au bénéfice du personnel, ou à défaut, être versée au Trésor.

- Les syndicats, enfin, qui peuvent contribuer à la création de "Fonds d'Assurance-formation".(25)

Les dispositions ci-dessus concernant le secteur privé et l'ensemble des salariés, la loi prévoit le développement d'un dispositif de formation professionnelle continue pour les fonctionnaires de l'Etat et autres agents publics, ainsi que pour la formation des cadres occupant des postes de responsabilité, grâce à une "Fondation nationale pour la Formation à l'Administration des Entreprises".

Le caractère précis de ces dispositions ne fait pas obstacle à la souplesse que les pouvoirs publics ont voulu donner à la formation professionnelle continue. Un élément de souplesse réside dans les *conventions* librement négociées entre demandeurs et fournisseurs de formation - conventions desquelles les pouvoirs publics peuvent aussi être partie - et qui sont établies en fonction de chaque cas.

(25) J. LAVERGNE, (596).

Un second élément de souplesse est introduit par la *déconcentration* des décisions qui donne aux autorités régionales des pouvoirs importants de manière à n'évoquer au niveau de l'Etat que les problèmes particulièrement complexes ou intéressant les principes de la politique nationale.

3. Les conditions de droit à congé des salariés.

Dans le cadre de cette loi, *tout salarié a droit*, à partir de deux ans d'ancienneté dans l'entreprise, à demander une autorisation d'absence pour suivre à plein temps ou à temps partiel un "stage de formation". Les droits à congé peuvent être reportés d'une année sur l'autre et ainsi se cumuler pour permettre de suivre des stages de plus longue durée. Pour prétendre à ce congé, le salarié ne doit pas avoir suivi un autre stage depuis un "délai de franchise" (26) qui ne peut être inférieur à 12 mois, ni supérieur à 12 ans. La demande d'autorisation d'absence doit être formulée de 30 jours à 60 jours à l'avance, selon la durée du stage : un mois à l'avance s'il s'agit d'une formation de moins de 6 mois, deux mois avant la date de début du stage, si celui-ci est de 6 mois ou plus. L'employeur est tenu de répondre dans les dix jours à toute demande de congé-formation. L'exercice de ce "droit" ne peut être refusé, mais il peut être différé, dans des limites bien précises prévues dans les dispositions détaillées qui ont été édictées, si les besoins du service l'exigent, et après en avoir référé au Comité d'Entreprise (dans les entreprises de plus de 50 salariés). En cas de contestation l'affaire est portée devant l'Inspecteur du Travail.

---

(26) Le "délai de franchise" est exprimé en mois. Sa durée est égale à T/8, T étant la durée exprimée en heures, du précédent stage. Ce délai est ramené à T/16 si le précédent stage a résulté de la seule décision de la direction de l'entreprise. (593), p. 18.

Des dispositions spéciales sont prises pour les jeunes travailleurs âgés de moins de 20 ans et travaillant depuis moins de deux ans dans l'entreprise : ils ont droit à un congé de 100 heures par an, fractionnable ou non.

b) Les moyens de formation.

La loi insiste sur la nécessité de multiplier les expériences et les initiatives de formation professionnelle continue afin que les formules les mieux adaptées aux besoins des travailleurs et des entreprises se dégagent progressivement.

Cinq catégories de stages sont ainsi définies :

1) les stages de *conversion* ou de *prévention*. Ils s'adressent aux salariés ou aux chômeurs âgés de plus de 18 ans. Ils sont destinés à les préparer à un emploi exigeant une qualification différente de la leur.

2) les stages *d'adaptation* à un premier emploi ou à un nouvel emploi, pour des travailleurs déjà employés dans l'entreprise.

3) les stages de *promotion professionnelle*, destinés à faire acquérir aux stagiaires une qualification plus élevée.

4) les stages *d'entretien* ou de *perfectionnement des connaissances*.

5) les stages de *préformation* ou de *préparation à la vie professionnelle*, destinés aux jeunes de 16 à 18 ans.

L'accent est mis de plus en plus sur la nécessité d'une étroite concertation, à tous les niveaux, entre les partenaires sociaux, concertation concrétisée par la pratique des "conventions". Les établissements d'enseignement publics développent leurs actions de formation permanente dans un dialogue avec les représentants professionnels et syndicaux, même si "l'Agence pour le Développement de l'Education permanente" (ADEP) créée en 1972, fournit une assistance technique à l'ensemble de ces établissements (27), et si les "contrats d'assistance initiale", mis en place en 1973, assurent des crédits de démarrage aux universités.

Parallèlement, de très nombreuses initiatives ont été prises par les employeurs, les syndicats, sans compter les organismes privés qui se sont multipliés de façon spectaculaire, pour offrir des formations de diverses natures : le Secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle recensait, au printemps 1975, trois mille neuf cent huit organismes de formation ...

Les professions se sont organisées pour créer des associations de formation, des groupements professionnels et des Fonds d'Assurance-Formation, mis en place conjointement par les employeurs et les syndicats afin de faire face aux dépenses de fonctionnement des stages de formation et apporter un complément à la rémunération des stagiaires.

- En janvier 1974, il existait 88 Fonds d'Assurance-Formation agréés, soit au niveau national, pour une branche professionnelle, dans la plupart des cas, soit au niveau national ou régional, à vocation interprofessionnelle, ce qui favorise le regroupement des petites et moyennes entreprises ;

---

(27) G. METAIS, (600), p. 3-15.

- il existait également, toujours en janvier 1974, 48 Fonds de travailleurs salariés intéressant plus de 2 millions de salariés. Un quart des employeurs assujettis à l'obligation légale (entreprise de plus de 10 salariés) ont adhéré à un Fonds ;

- 42 Fonds d'Assurance-Formation ont été créés également, jusqu'à cette même période, par les travailleurs non salariés, les exploitants agricoles et les artisans, par l'intermédiaire des Chambres de Métiers.

Cette prolifération d'initiatives est tolérée dans l'espoir que les institutions offrant les meilleurs services se développeront, que les autres cesseront rapidement leurs activités et que, parallèlement, - toujours dans l'esprit de la loi que nous rappelions plus haut - de cet ensemble d'expériences, se dégageront des formules pédagogiques originales.

c) La rémunération des stagiaires.

L'une des grandes difficultés de la formation permanente était l'absence d'une rémunération garantie au stagiaire au cours de sa scolarité. Des dispositions successives prises en 1959, puis en 1968, ont cherché à remédier à cet inconvénient et la loi du 16 juillet 1971 a étendu l'application de ces dispositions à tous ceux qui suivent des stages dont elle définit la nature.

Cette rémunération est un droit et a le caractère d'un salaire ; elle est donc passible de l'impôt sur le revenu. Le travailleur a le droit de suivre un stage. Le temps qui y est consacré est assimilé à un temps de travail.

Le montant de la rémunération et l'organisme payeur dépendent de l'âge, du statut du stagiaire et de la catégorie

du stage effectué.

Dans la très grande majorité des cas, lorsque les stagiaires ont un contrat de travail, l'entreprise continue de verser le salaire au travailleur, quitte à s'en faire rembourser tout ou partie par l'Etat ou par le Fonds d'Assurance-Formation auquel elle cotise. Le montant des salaires versés est d'ailleurs déductible de la contribution patronale à la formation professionnelle continue.

Lorsque le stagiaire n'a pas de contrat de travail ou suit un stage en vue d'un engagement ultérieur, le paiement des rémunérations est fait soit par le Fonds d'assurance-Formation auquel son syndicat, s'il est syndiqué, a pu contribuer à créer et auquel il cotise, soit par un Comptable public. Dans ce cas, le montant de la rémunération est calculé en fonction du dernier salaire, sans toutefois lui être égal ; il dépend du type de formation, des charges de famille et de l'âge des intéressés.

Les jeunes de 16 à 18 ans, en particulier, reçoivent une indemnité mensuelle s'ils n'ont pas d'emploi, et suivent, soit un stage de préformation, soit un stage de préparation à la vie professionnelle, soit un stage conduisant à des emplois exigeant une certaine qualification.

Des stages n'entrant pas dans l'une des 5 catégories définies à l'article 10 de la loi, et que nous avons rappelées ci-dessus, peuvent être choisis, mais sans rémunération : en 1972, par exemple, sur un total de 51 315 heures de stages de divers types, 47 615 heures ont été rémunérées, le reste - soit 3 700 heures - représente des études auxquelles les travailleurs ont consacré bénévolement le temps de leur congé-formation.

La multiplicité et la complexité des cas prévus par cette loi ont été synthétisés dans *le tableau n° I2.*

"Formation permanente et Rémunération des stagiaires".(28)

d) L'évolution de la législation de I97I à I975.

Le système français se trouve être le plus élaboré, comme nous venons de le remarquer, au plan législatif et au plan réglementaire, avec les textes qui ont directement précédé les accords de 1970 et la loi de 1971, et ceux qui sont venus, depuis, combler des lacunes ou réparer des défauts révélés par l'usage.

Parmi les dispositions prises pour améliorer ces textes, on peut citer :

- la mise en place, dès 197?, d'un corps de contrôle, de caractère fiscal, dont M. Granet, Secrétaire d'Etat à la Formation professionnelle et à la Formation continue a défini l'action, devant le Sénat, lors du débat d'un nouveau projet de loi sur le financement et le contrôle des actions de formation professionnelle continue.(29)

(28) CNIPE, A. DASSETTO et C. LEGAVE, (589).

(29) "En 1974, il y a eu sept cent quatre-vingt-cinq cas de redressement ; les plus considérables portent sur des erreurs dans la rémunération des stagiaires, des infractions à la loi de 1971 sur les cours par correspondance ou l'absence de procès-verbal du comité d'entreprise. Les cas de rejet de stages à dominante touristique et de stages à l'étranger sans autorisation préalable, dont on a trop parlé, sont en fait rarissimes". (595).

Situation du salarié	Stages ouverts	Rémunération + taux	Condition à remplir pour être rémunéré.	Couverture sociale	Frais de stage
Salariés envoyés en stage par leur employeur.	Tous les stages	Maintien du salaire antérieur par l'employeur	aucune	oui	à la charge de l'employeur
Salariés en congé. Formation avec maintien du salaire par l'employeur.	(1) Stages agréés par les commissions paritaires de l'emploi.	Maintien du salaire par l'employeur pendant 160 heures.	Salarié : - du secteur prof couvert par la C.P.E. - de la catégorie professionnelle prévue par le stage.	oui pendant 160 h. + 1 mois	Si frais de stage : à la charge du salarié.
Salariés en congé. Formation avec maintien du salaire par un Fonds d'Assurance-Formation.	(2) Stages agréés par les Fonds d'Assurance-Formation.	Selon les règles particulières indiquées par les F.A.F.	→ id.	oui	Selon les règles du F.A.F.
Salariés en Congé-Formation sans maintien du salaire par l'employeur	(3) Centres F.P.A.	Stages de P.P. niveau technicien rémunérés dans les conditions conversion versement par centre 80 à 110 % salaire antérieur	18 ans	oui	Ne sont pas à la charge du salarié.
	(4) autres centres collectifs subventionnés par le Ministère du Travail	Stages de P.P. niveau technicien rémunérés dans les conditions conversion versement par centres D.D.T.M.O., 80 à 110 % du salaire antérieur.	18 ans	oui	↓ id.
	(5) Stages conventionnés prévoyant aide de l'Etat à rémunération des stagiaires.	↓ id.	18 ans	oui.	Si frais de stage : à la charge totale ou partielle du salarié.
		Stages de P.P. 1150 à 1600F par mois - Versement centre D.D.T.M.O.	21 ans. 3 ans de pratique professionnelle.	oui	↓ id.
		Stages E.P.C., S.M.I.C. horaire, versement centre ou D.D.T.M.O.	aucune	oui	↓ id.
	(6) Autres stages conventionnés par l'Etat sans aide à la rémunération	aucune	aucune	1 mois puis seulement accident du trav.	Si frais de stage : à la charge totale ou partielle du salarié.
	(7) Stages organisés par les C.C.I, les Chambres des Métiers ou d'Agriculture. (autres que 5 et 8)	aucune	aucune	1 mois après le dernier salaire	A la charge du salarié
	(8) Stages agréés par l'Etat en vue de la rémunération des stagiaires (listes spéciales publiées au J.O.).	Stages de P.P. 1150 à 1600F par mois - Versement Centre D.D.T.M.O.	21 ans. 3 ans de pratique professionnelle.	oui	Si frais de stage : à la charge totale ou partielle du salarié.
		Stages E.P.C. S.M.I.C. horaire - versement centre ou D.D.T.M.O.	aucune	oui	
	(9) Etablissements d'enseignement public. (autres que 5 et 8)	aucune	aucune	1 mois puis uniquement accident du trav.	Si frais de stage : à la charge du salarié.
	(10) Tous autres stages ne bénéficiant d'aucune aide financière de l'Etat, mais correspondant typologie Art.10 loi du 16-7-71	aucune	aucune	1 mois après le dernier salaire	A la charge du salarié

Salariés menacés de licenciement.	Salarié cadre ou non menacé de licenciement collectif et cadre menacé de licenciement individuel pour motif d'ordre économique. (fusion, absorption, restructuration)	Avant fin préavis. Stage de prévention. Au choix du salarié.	Salaire antérieur versé par l'employeur jusqu'à la fin du préavis.	Menace de licenciement	oui	Selon les cas
		1) Lorsque le recours à un stage de prévention n'est pas possible, il est important d'envisager le recours à un stage de conversion avant l'expiration du contrat de travail, c'est-à-dire avant la fin du préavis. Pour bénéficier d'une formation rémunérée par l'ASSEDIC, après le licenciement, le salarié doit avoir manifesté à l'A.N.P.E. ou à l'A.P.E.C., son intention de suivre un stage, avant la FIN DU PREAVIS.				
		2) Lorsqu'un salarié a bénéficié d'un stage de prévention rémunéré par l'Etat, si le stage de prévention se poursuit au-delà du préavis il devient stage de conversion au sens de la loi, le salarié ne peut prétendre, en principe, sauf dérogation, à une rémunération de conversion versée par l'Etat. (cf. Décret 71-980, art. 2). Mais les dispositions U.N.E.D.I.C. restent applicables.				
	Salarié non cadre menacé de licenciement individuel.	Prévention stages 1 à 10	Eventuellement par l'employeur jusqu'à la fin du préavis.	Les conditions de droit au congé-formation.	oui si prise en charge par l'employeur.	Peuvent être à la charge du salarié.

Salariés victimes d'un licenciement. Salarié cadre ou non cadre licencié collectivement, et cadre licencié individuellement pour motifs d'ordre économique (fusion, absorption, restructuration) (Régime U.N.E.D.I.C.).		Stages agréés par les Commissions paritaires de l'Emploi.	Salaire antérieur versé par A.S.S.E.D.I.C. maximum 8250 F / mois.	1) Avant fin de préavis avoir manifesté auprès de l'A.N.P.E. ou l'A.P.E.C., l'intention de suivre une formation. 2) avoir travaillé dans une entreprise cotisant à l'U.N.E.D.I.C.	non	A la charge du salarié
		Centres F.P.A.	Salaire antérieur maximum 8250 F/mois versé en partie par l'Etat et en partie par l'A.S.S.E.D.I.C.		oui	Pas à la charge du salarié
		Autres centres collectifs subventionnés par le Ministère du Travail	↓ id.		oui	↓ id.
		Stages conventionnés prévoyant aide de l'Etat à rémunération des stagiaires.	↓ id.		oui	Si frais, à la charge du salarié.
		Autres stages conventionnés par l'Etat (sans aide à la rémunération).	Salaire antérieur versé par A.S.S.E.D.I.C.- maximum 8250 F / mois.		1 mois. Puis seulement accident du travail.	↓ id.
		Stages organisés par les C.C.I., les Chambres de Métiers ou d'Agriculture. (autres que 5 et 8)	↓ id.	N.B. : L'UNEDIC intervient dès la fin du préavis pendant 1 an maximum au plafond de 8250 F /mois.	oui	↓ id.
		Stages agréés par l'Etat en vue de la rémunération des stagiaires (listes publiées au J.O.).	Salaire antérieur maximum 8250 F /mois, versé par l'Etat ou par l'A.S.S.E.D.I.C.		oui	↓ id.
		Etablissement d'enseignement public (autres que 5 et 8).	Salaire antérieur maximum 8250 F /mois, versé par A.S.S.E.D.I.C.		1 mois. Puis seulement accident du travail.	↓ id.

Salariés sans contrat de travail. Inscription dans certains cas auprès de l'Agence pour l'Emploi	Salariés ayant rompu leur contrat de travail ou licenciés depuis plus de 6 mois.	Seuls ouvrent droit à rémunération les stages 3, 4, 5 et 8	Conversion 90% salaire antérieur versé par A.F.P.A., centre ou D.D.T.M.O.. Minimum garanti 110% du SMIC *	Plus de 21 ans	oui	Stages établissements publics conventionnés ou agréés et A.F.P.A. : pas de frais.
	Salariés licenciés depuis moins de 6 mois (sauf motif disciplinaire) Travailleurs suivant un stage organisé avec aide F.N.E.	↓ id.	Conversion 100 à 110% (selon l'âge) du salaire antérieur. Minimum garanti 120 % du S.M.I.C. *	Plus de 21 ans	oui	
	Jeunes salariés ayant rompu leur contrat de trav. ou licenciés depuis plus de 6 mois.	↓ id.	Conversion 80 % du salaire antérieur. Minimum garanti 90 % du S.M.I.C. *	18 à 21 ans	oui	Autres stages, si frais, à la charge du salarié.
	Jeunes salariés licenciés depuis moins de 6 mois (sauf motif disciplinaire) ou suivant un stage organisé avec aide F.N.E.	↓ id.	Conversion 90 % du salaire antérieur. Minimum garanti 100% du S.M.I.C. *	18 à 21 ans	oui	

Personnes assimilées aux travailleurs salariés pouvant suivre un stage de conversion. Inscrites auprès de l'Agence pour l'Emploi.	Jeunes gens qui satisfont aux conditions d'ouverture de l'allocation d'aide publique aux travailleurs sans emploi	Seuls ouvrent droit à rémunération les stages 3, 4, 5 et 8	Conversion 90 à 110 % du S.M.I.C., selon l'âge	Allocation aide publique	oui	Stages des établissements publics conventionnés ou agréés, et A.F.P.A. : pas de frais Autres stages si frais, à la charge du salarié.
	Jeunes entrant en stage moins d'1 an après le service national.		110 % du S.M.I.C.	Moins d'un an après le Service national.	oui	
	Mères de famille ayant élevé au moins 3 enfants ou ayant un enfant à charge		120 % du S.M.I.C.	Prouver les charges supportées	oui	
	Mères de famille ayant élevé 1 ou 2 enfants ou femmes célibataires ayant une tierce personne à charge.		100 % du S.M.I.C.	↓ id.	oui	
	Toute autre personne désirant se former pour occuper un emploi.		90 % du S.M.I.C.	Avoir plus de 18 ans	oui	
Travailleurs non salariés de professions agricoles			- conversion : 80 à 90% du revenu professionnel (selon l'âge). Minimum 110 % du S.M.I.C. - P.P. - E.P.C.	Justifier revenu professionnel	oui	

P.P. : stages de promotion professionnelle
E.P.C. : stages d'entretien et de perfectionnement des connaissances
) listes spéciales publiées au J.O.
* maximum 5 x S.M.I.C.

- les différentes améliorations codifiées par le Projet de loi adopté par les députés le 18 octobre 1974 :

. en ce qui concerne le congé de formation : le pourcentage d'absents autorisé ne devra désormais prendre en compte que les absences pour formation professionnelle, une large initiative étant laissée aux partenaires sociaux pour les stages suivis à l'initiative du chef d'entreprise ;

. le calcul de la participation financière est modifié : les entreprises peuvent désormais comptabiliser dans leurs dépenses de formation, les concours apportés par des collectivités publiques ;

. la protection sociale est garantie à tous les stagiaires, qu'ils soient rémunérés ou non : les cotisations seront assises sur les rémunérations effectivement versées aux stagiaires, le système de cotisations forfaitaires n'étant retenu que pour les stagiaires non rémunérés.

Lors de ce débat, M. Granet a demandé aux partenaires sociaux de se mettre d'accord sur de nouvelles règles, ce qui permettrait au gouvernement de présenter, avant le 1er juin 1975 un nouveau projet de loi qui élargirait le champ de l'Accord de 1970 sur le congé-formation et consacrerait les droits des travailleurs au congé payé de formation. Mais des réticences, principalement des milieux patronaux, font que, à la fin de 1975, aucune nouvelle concertation n'était encore entreprise. La CFDT, par exemple, indique que deux de ses responsables nationaux ont écrit à ce propos au CNPF : Mme Jeannette Laot, le 10 juillet 1974, et M. Michel Rolant, le 6 février 1975. Ils n'avaient pas encore reçu de réponse à leurs lettres en octobre 1975. (30)

(30) CFDT, (696), p. 12
La CFDT a publié d'autres dossiers sur cette question, (695), (694).

3. LES PREMIERS RESULTATS DE L'APPLICATION DE LA LOI.

Une législation remarquable, mais dont l'application n'est pas au niveau de ce qui pouvait être attendu. Au cours des quatre premières années qui se sont écoulées après le vote de la loi de 1971, de multiples expériences ont été réalisées, deux millions cinq cent mille personnes ont suivi des stages, les mentalités ont évolué, mais des lacunes et des défauts imprévus se sont révélés et tout se passe comme si une première phase de mise en route était terminée, précipitée par la récession économique grave et durable.(31)

Le nombre global important de salariés ayant suivi des stages ne doit pas faire illusion : les *proportions sont variables selon les catégories*, et certains salariés peuvent avoir suivi plus d'un stage au cours d'une année.

a) Les touts premiers résultats : de 1971 à la fin de 1973.

Plus de 1 500 000 personnes, dans une population active de 21 millions de personnes, ont bénéficié en 1972, soit dès la première année d'application de la loi, d'un stage de formation continue ; il faudrait d'ailleurs ajouter à ce nombre les agents de la fonction publique pour qui la législation peut être différente.

---

(31) Une très brève analyse de la situation française a été faite par J.M. BELORGEY, (608).

1. Les disparités dans l'apport financier des employeurs.

Les employeurs ont fait un effort financier, dépassant le taux de l'obligation légale, qui était fixé pour cette année-là à 0,8 % des salaires ; or le montant des dépenses réelles des entreprises privées de plus de 10 salariés s'est élevé à 1,15 % des salaires, soit 2 179,5 millions de francs ; il y a toutefois une assez grande dispersion selon la taille des entreprises, les plus grandes faisant l'effort le plus important : 1,5 % dans les entreprises de 500 salariés, pour 0,55 % dans les entreprises de 10 à 19 salariés. Ces différences persisteront les années suivantes, malgré l'augmentation de l'effort financier des uns et des autres.

Diverses enquêtes, menées dans des perspectives différentes, permettent cependant de préciser les types de formation, le niveau et les catégories de stagiaires concernés.(32) Quelques résultats particulièrement intéressants : plus de 850 000 salariés ont suivi en 1972 un stage *financé par leur entreprise*,- parfois même plusieurs stages - ce qui représente environ 10 % des salariés des entreprises en cause.

(32) (630), p. 6.

Ces tableaux sont établis pour les années 1970, 1971, 1972 et 1973 (Prévisions).

2. La répartition des stagiaires selon l'emploi occupé.

Tableau n° I3 . "Répartition des stagiaires et nombre d'heures de stages selon l'emploi occupé".(33)

Emploi occupé	Nombre de stagiaires					Nombre d'heures de stages		
	Hommes		Femmes		Total	rémunérées	non rémunérées	Total
Manoeuvres et ouvriers spécialisés	98.000	67	47.700	33	145.700	10.730.000	785.000	11.515.000
Ouvriers et employés	197.200	71	80.600	29	277.800	15.395.000	1.322.000	16.715.000
Agents de maîtrise et techniciens	203.800	88	28.500	12	232.300	12.260.000	1.100.000	13.360.000
Ingénieurs et cadres	183.500	92	15.500	8	199.000	9.230.000	495.000	9.725.000
Totaux	682.500	80	172.300	20	854.800	47.615.000	3.702.000	51.315.000

"Ces stagiaires ont suivi 51 millions d'heures de stages, soit une moyenne de 60 heures par stagiaire et de 50 heures par stage, ce qui confirme que la priorité a été donnée aux actions courtes de perfectionnement. (...) "La répartition par sexes fait apparaître une participation nettement moins forte des personnels féminins (6 % des salariés) que des personnels masculins (12 % des salariés). Cette tendance est d'ailleurs beaucoup plus nette pour les niveaux supérieurs ; c'est ainsi que si dans l'ensemble 1 stagiaire sur 5 est une femme, la proportion est de 1 sur 3 chez les ouvriers spécia-

(33) (602), p. 14.

lisés mais seulement de 1 sur 12 chez les ingénieurs et cadres".(34) En somme *les femmes bénéficient de stages de formation en raison inverse de leur place dans la hiérarchie professionnelle,* ce qui est le contraire de ce qui se passe pour les hommes.

"La répartition par niveaux fait apparaître que l'effort de formation a touché toutes les catégories et que les effectifs se répartissent également entre les ouvriers et employés d'une part et les agents de maîtrise, techniciens et cadres d'autre part. Il faut toutefois noter que 6 % de l'ensemble des ouvriers et employés ont suivi un stage contre 24 % de l'ensemble des agents de maîtrise, techniciens, ingénieurs et cadres".(35)

Si l'on sépare agents de maîtrise / techniciens et ingénieurs / cadres d'autre part, on s'aperçoit : que le résultat est très différent, puisque c'est 32,1 % des cadres et ingénieurs qui ont suivi un stage, soit près du tiers de leur total, ce qui n'est guère surprenant, étant donné que leur envoi en perfectionnement, recyclage, etc ... était traditionnel.(36)

---

(34) ibid. p. 14.

(35) ibid. p. 15.

(36) Une enquête effectuée en 1973-1974 sur les actions de formation continue d'une université de province, confirme, bien que de façon indirecte, la plus grande facilité rencontrée par les cadres supérieurs pour faire des stages : cette catégorie est la seule pour laquelle l'information est venue le plus souvent de l'employeur (32 %), alors que les cadres moyens sont d'abord informés par la presse (35 %) ; les employés n'arrivent qu'en troisième position (20 %), et les ouvriers découvrent également la formation permanente par la presse d'abord (31 %), et ensuite par l'employeur (19 %).

La situation "privilégiée" des cadres n'est cependant pas sans ambiguïté ni contre-partie : leur absentéisme pour raison professionnelle est le plus élevé (63 %), alors qu'il est de 60, 2 % pour les cadres moyens, et tombe à 37,7 % pour les ouvriers et employés. Cet absentéisme des cadres vient de ce qu'ils sont envoyés en déplacement ou retenus parce que le travail l'exige. Ce qui a amené les auteurs de l'étude à

.../...

Que, par contre, 6 % seulement de l'ensemble des ouvriers et employés aient suivi un stage financé par leur entreprise, montre tout l'effort qui reste à accomplir dans ce domaine. C'est un long chemin, dont on peut penser cependant qu'il sera parcouru plus facilement et plus rapidement si les jeunes prennent dès le début de leur vie professionnelle l'habitude d'une formation permanente, d'une vie de travail ponctuée par des stages qu'ils trouveront normal d'aller suivre ...

3. Les jeunes à travers les divers types de stages.

Sur les 956 000 stagiaires qui ont suivi en 1972 des *stages subventionnés sur crédits publics*, et dont 250 000 environ bénéficiaient du congé-formation, les jeunes se répartissent ainsi :

Préformation des jeunes, stages de préformation ou de formation générale.

- Actions conventionnées de préformation : 25 000
- Actions en faveur des jeunes du contingent 55 000(37)
- Actions en faveur des jeunes des DOM : 3 000

Total = 83 000(38)

(36) - suite -

à écrire que "la formation est donc bien souvent considérée davantage par les entreprises comme une "récompense", une reconnaissance de l'individu et de son potentiel travail que comme un droit du salarié". G. LERBET, et G. BOURGEON, (720), p. 989 et 990.

(37) Des efforts sont accomplis par les officiers-conseils pour informer les appelés sur leur avenir professionnel. Ils sont réalisés en liaison avec l'ANPE, l'AFPA, l'ONISEP, les services du Ministère de l'Agriculture, le Centre d'Information et de Documentation Jeunesse. Il faut souligner en particulier l'expérience de "télé-promotion" menée dans une trentaine de corps stationnés en Champagne et dans la région Est de la France. "Le but est de créer une attitude de curiosité, de besoin de l'information, tout en mettant en place des moyens de réponse aux questions posées". COMMISSION ARMEES-JEUNESSE, (227), p. 62-5.

(38) (602), p. 19.

Stages d'adaptation à un premier emploi ou à un nouvel emploi : 97 000 jeunes. Cette population est composée en majorité de jeunes entrant dans la vie active sans diplômes professionnels. Il s'agit ici d'actions de durée courte ou moyenne.

Stages de formation : 260 000 jeunes environ. Parallèlement, 38 000 apprentis sont élèves de cours professionnels et de Centres d'Apprentissage.(39) L'apprentissage a sa place ici puisque la loi du 16 juillet 1971 le considère comme une forme d'éducation et a aménagé en conséquence les centres de formation d'apprentis ainsi que les conditions des contrôles d'apprentissage.

On compte également, parmi ces 956 000 stagiaires qui ont suivi en 1972 des stages subventionnés sur crédits publics, les 140 000 personnes qui ont participé à *"l'enseignement à distance"* (CNTE et conventions).(40) Mais ne sont pas comptés dans ce total les auditeurs des cours par radio et par télévision, émis par l'OFRATEME.

Ainsi se présente donc la situation après un an d'usage. D'après "l'Intergroupe Formation-Qualification professionnelle du VIème Plan", du Commissariat Général du Plan d'Equipement et de la Productivité, les résultats de 1973, année qui "se situait à mi-parcours du VIème Plan et marquait en même temps le début d'une période où devraient se faire sentir tous les effets des lois de 1971" (41) ne sont pas très différents de ceux de 1972.

(39) SECRETARIAT D'ETAT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE, (673), p. 7.

(40) (603), p. 18.

(41) COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN D'EQUIPEMENT ET DE LA PRODUCTIVITE. Intergroupe Formation-Qualification professionnelle du VIème Plan. (622), p. 7.

"L'examen de la situation de la formation professionnelle en 1973, qu'elle concerne les jeunes ou les adultes, révèle en effet un décalage entre la situation de droit et la situation de fait. Faire passer les dispositions de la loi dans les réalités suppose donc encore des actions vigoureuses et bien orientées, au moment où s'achève une période (1968-1972) qui, à bien des égards, peut être considérée comme préparatoire ou de transition".(42)

Les efforts des partenaires sociaux ont porté notamment, depuis cette période, sur un "resserrement" des priorités assignées à l'action de l'Etat et sur une amélioration du dispositif législatitf et contractuel".(43) Il a été décidé, en particulier, que l'aide de l'Etat devrait être attribuée en priorité aux actions organisées pour faciliter la solution des problèmes de l'emploi, pour revaloriser le travail manuel et pour poursuivre les actions en faveur de l'emploi des jeunes. Pour ces derniers, "dès le début de 1975, le Gouvernement a décidé de développer cet effort dans le cadre d'une série de mesures en faveur de la protection de l'emploi et de la formation professionnelle ; des crédits ont été affectés à cette opération.

Or, il est apparu, notamment à l'occasion du recensement systématique des jeunes inscrits à l'Agence pour l'Emploi, que ce type d'actions répondait à un besoin permanent ; une enquête, menée à l'initiative de la commission des finances de l'Assemblée Nationale, a confirmé que de nombreux jeunes sortis du système scolaire ressentaient la nécessité d'un complément de formation avant d'entrer dans la vie professionnelle.

---

(42) ibid. p. 7.

(43) (603), "L'amélioration du dispositif législatif et contractuel", p. 10-1.

C'est pourquoi il a été décidé de renouveler ces actions et de les inscrire au tout premier rang des priorités de la politique de formation professionnelle continue".(44)

Cet effort en faveur des jeunes, et en faveur des travailleurs manuels en général, est mené depuis plusieurs années. Quels en sont les résultats ?

Nous les examinerons d'après ce texte officiel, et, théoriquement, aussi complet que possible, qu'est l'*Annexe "Formation professionnelle et Promotion sociale"* au *Projet de loi de Finances pour 1976*. (45) Cependant, les tableaux de cet ouvrage, parfois établis sur des bases différentes de ceux publiés dans le *Projet de Loi de Finances pour 1974*, ne permettent pas une comparaison rigoureuse entre les deux textes. Par exemple, le tableau intitulé "Evolution des catégories concernées" (p. 38) indique qu'en 1972, 1 050 000 salariés ont suivi un stage financé par leur entreprise, alors que le *Projet de Loi de Finances pour 1974* donnait un total de 854 800 stagiaires pour cette même année 1972 (cf. supra, le tableau "Répartition des stagiaires et heures de stages selon l'emploi occupé"). Une différence de près de 20 % est loin d'être négligeable. Si nous regardons le détail des catégories professionnelles, le chiffre donné dans le texte le plus récent est supérieur au précédent de façon tout-à-fait variable :

- manoeuvres, ouvriers spécialisés : 45 300 personnes
- ouvriers qualifiés, employés : 98 200 "
- agents de maîtrise, techniciens : 49 700 "
- ingénieurs, cadres : 2 000 "

Ces différences s'expliqueraient, d'après les responsables de l'établissement de ces statistiques, par le fait que

(44) ibid. p. 7.

(45) Le CNIPE a publié une partie des statistiques de l'ANNEXE FORMATION PROFESSIONNELLE du PROJET DE LOI DE FINANCES POUR 1976, (618).

les résultats de 1972, publiés dans le *Projet de Loi de Finances pour 1974*, n'étaient que provisoires car il manquait encore les chiffres de quelques grandes entreprises. Or il est précisé dans ces textes que les personnels d'exécution bénéficient surtout des stages subventionnés par l'Etat, et, beaucoup moins que les cadres, comparativement, des stages financés par les entreprises. Le tableau "Taux de participation selon la branche d'activité économique des entreprises" que nous reproduisons plus loin dans ce même chapitre, le montre d'ailleurs, bien que de façon un peu indirecte.

De plus, dans le "Bilan global de l'Aide de l'Etat et de la Participation des Employeurs", par lequel débute, de façon utile, le chapitre II du *Document Annexe* du *Projet de Loi de Finances pour 1976*, les "manoeuvres et ouvriers spécialisés" ne sont pas isolés mais regroupés avec les ouvriers qualifiés et les employés qualifiés en une seule catégorie "ouvriers et employés". (Tableaux : "Bilan des formations par catégorie professionnelle" p. 14 et "Les catégories professionnelles, comparaison entre l'aide de l'Etat et des entreprises", p. 15). Explication du Chargé de Mission auprès du Secrétaire d'Etat chargé de la Formation professionnelle, Melle Pascaud : cette distinction est difficile à faire en ce qui concerne les stages bénéficiant de l'aide d'Etat, au sujet desquels on connaît surtout les niveaux et les types de formation. Tout cela paraît un peu spécieux, pour ne pas dire contradictoire ... C'est dommage. Il est juste de remarquer également que ce document manifeste un souci de présentation rigoureuse et claire.

b) Les principaux résultats pour 1974.

2 500 000 personnes, soit un million de plus qu'en 1972, ont participé à des actions de formation, ce qui représente 1 personne active sur 8. Ces formations ont totalisé 280 millions d'heures, soit une moyenne de 120 heures par stagiaire ; mais il ne faut pas oublier que c'est une "moyenne" et que certains salariés peuvent avoir suivi plus d'un stage. Par ailleurs les durées de stages sont extrêmement variables.

L'Etat a financé des formations environ 4 fois plus longues, dans l'ensemble, que les entreprises.

Le budget consacré à la formation professionnelle continue s'est élevé à 2,3 milliards F. (apprentissage exclu) pour l'Etat et à 4,9 milliards F. pour les entreprises ce qui représente un taux de participation de 1,63 % des salaires avec, comme en 1972 et en 1973, une participation augmentant, pourrait-on dire, avec la taille de l'entreprise. Ce taux a progressé chaque année. Il en va de même pour les pourcentages de salariés ayant suivi des stages financés par l'entreprise : 10,7 % en 1972, 14,6 % en 1973 et 17,9 % en 1974.

1. Le taux de participation financière selon la branche d'activité économique des entreprises.

Le taux de participation financière varie également avec la branche d'activité économique des entreprises. Le tableau " *Taux de participation financière selon la branche d'activité économique des entreprises*" (p. 41), que nous reproduisons ici, montre bien les différences entre branches d'activité riches, à technique très élaborées, et à personnel non qualifié,-ou peu qualifié-,minoritaire, et branches d'industrie, soit de technique traditionnelle, ancienne, et / soit employant une importante main-d'oeuvre non - ou peu - qualifiée.

Tableau n° I4 : "Taux de participation financière selon la branche d'activité économique des entreprises"

Branches de la comptabilité nationale (B.C.N.)	Taux de participation			
	Moins de 0,8 %	0,8. 1,1 %	1,1. 2 %	Plus de 2 %
04. Distribution du gaz				4,30
05. Transports				3,20
05. Electricité, eau, ...				3,12
03. Industrie charbon.				3,08
06. Raffin. et Distrib. pétrole				2,75
30. Banques, assurances				2,70
39. Administration				2,05
09. Extract. minerai fer et sidérurgie			1,91	
16. Industrie chimie et caoutchouc			1,69	
14. Industrie automobile			1,61	
10. Extr. minerais et métall. métaux non ferr.			1,52	
08. Verre			1,47	
13. Constr. électrique et électronique			1,46	
12. Industr. mécanique			1,39	
15. Const. navale, aéron. industr. armement			1,27	
17. Industr. textile			1,20	
07. Matér. construction		1,08		
21. Industr. papetière		1,02		
18. " habillement		1,02		
11. Ière transform. et travail métaux		1,02		
23. Transform. matières plastiques et ind. diverses		1,02		
02. Ind. agric. et alim.		0,98		
28. Services		0,96		
29. Commerces		0,95		
19. Industr. du cuir		0,95		
27. Services logement		0,91		
24. Bâtiment, trav. publ.		0,89		
22. Ind. polygr. presse, édition		0,85		
20. Industrie du bois	0,76			
01. Agriculture	0,70			
Moyenne	1,49			

2. Evolution du nombre des stagiaires par qualifications, par sexes, par âges.

En 1974, *les ouvriers et les employés* ayant suivi des stages, et dont le nombre a plus que doublé en deux ans, représentent 60 % de l'ensemble des stagiaires, tous types de financement confondus, ce qui est une progression vers un rapprochement avec leur importance relative dans la population active. Ils représentent environ 80 % de celle-là.(46)

Manoeuvres et ouvriers spécialisés, d'une part, ouvriers qualifiés et employés d'autre part, ne sont pas également représentés dans les stages financés dans les entreprises. Les premiers représentent 17 % des 1.770.000 salariés qui ont bénéficié de ces stages, tandis que les seconds en constituent les 44 %. La sous-représentation est plus grande encore pour les manoeuvres et les ouvriers spécialisés.

Les salariés ayant bénéficié d'un *congé-formation* accordé sur leur demande sont 90.000 en 1974, alors qu'ils étaient 250.000 en 1972. Les deux tiers de ces salariés sont employés dans des entreprises de plus de 2.000 salariés.

Ces 90.000 personnes se répartissent ainsi :

- Manoeuvres, ouvriers spécialisés : 27.000
- Ouvriers qualifiés, employés : 27.000
- Agents de maîtrise, techniciens : 22.000
- Ingénieurs et cadres : 14.000

(46) (603), p. 13-36-14.
OCDE, (654).

Deux remarques s'imposent :

. Le nombre de salariés ayant demandé - ou plutôt obtenu ? - un congé individuel de formation est non seulement minime, mais en forte régression. Or cette disposition, prévue par l'Accord du 9 juillet 1970 (articles 20 à 32), et rappelée dans les articles 7 et 8 de la Loi du 16 juillet 1971 et le Décret d'Application n° 71-977, n'est-elle pas, potentiellement, la plus riche d'effets sur l'évolution sociale ?

. Les travailleurs du milieu populaire, ouvriers et employés, qualifiés ou non, bien que constituant une fraction importante de ces stagiaires, sont cependant loin encore d'être aussi représentés, comparativement, ici, que dans la population active. *Ingénieurs* et *cadres* sont, comparativement, les plus nombreux à bénéficier des dispositions nouvelles, comme ils étaient, traditionnellement, les plus nombreux à recevoir des compléments de formation.

Le pourcentage *féminin* a légèrement augmenté en deux ans, puisqu'il est passé de 20 % des stagiaires en 1972, pour les stages financés par l'entreprise, à 23 % en 1974. Néanmoins, la répartition hommes/femmes dans la population active est 68 % / 38 %. La participation des femmes aux actions de formation est donc encore très éloignée de leur représentation dans le monde du travail. Cela est particulièrement net aux deux extrémités de l'échelle hiérarchique : peu de femmes cadres dans les entreprises, une petite minorité seulement d'entr'elles bénéficiant de la formation continue ; beaucoup de femmes non qualifiées dans la population active, et c'est dans cette catégorie professionnelle que le pourcentage de femmes a plutôt diminué parmi les stagiaires.

On constate en effet :

- un peu moins de femmes stagiaires parmi les manoeuvres et les ouvrières spécialisées qu'en 1972 : 32 % au lieu

de 33 % deux ans plus tôt.

- un taux identique de femmes ayant suivi un stage, pour les deux années examinées, chez les ouvrières qualifiées et les employées.

- une certaine augmentation chez les Agents de maîtrise et les techniciennes : 15 % au lieu de 12 % en 1972.

- une augmentation également, bien que plus faible, pour les femmes ingénieurs ou cadres : 10 % au lieu de 8 %.

Mais les résultats de cette comparaison sont peut-être partiellement inexacts dans la mesure où nous comparons les répartitions internes de deux populations qui ne sont pas décomptées, semble-t-il, à partir des mêmes critères, comme nous l'expliquions plus haut ...

Les *jeunes de moins de 25 ans* représentent plus de la moitié des stagiaires dans les stages financés par l'Etat, les actions en leur faveur étant prioritaires, alors que 20 % seulement des actifs sont dans ces tranches d'âges.(47)

(47) (374).

Tableau n° IX : "Stagiaires en formation. Par âges, de

	[illegible]		[illegible]		1974		1975	
16-18 ans	124.000	13 %	112.000	12 %	110.000	12 %	129.000	15 %
19-20 ans	183.000	19 %	167.000	17 %	151.000	17 %	153.000	17 %
21-25 ans	248.000	26 %	258.000	27 %	244.000	28 %	236.000	27 %
26-35 ans	250.000	26 %	265.000	28 %	249.000	28 %	234.000	27 %
+ de 35 "	153.000	16 %	154.000	16 %	134.000	15 %	125.000	14 %
Total	958.000	100 %	956.000	100 %	888.000	100 %	877.000	100 %

La proportion des jeunes, importante, correspond au souci manifesté par le gouvernement en face du nombre d'adolescents qui arrivent sur le marché du travail sans qualification, ou qui ont le besoin ou le désir d'une autre formation. On note cependant, dans un effectif global de stagiaires, inférieur de 70.000 personnes au nombre de stagiaires de 1972 (inférieur de 68.000 au total de l'année précédente), une diminution sensible des "moins de 21 ans" au profit des stagiaires de 21-35 ans, ce qui pourrait indiquer que la formation professionnelle continue tend à ne pas être seulement, ni surtout, un "repêchage" des jeunes dont la formation initiale aurait été nulle ou insatisfaisante, pour devenir une formation permanente pour les salariés dans la première moitié de leur maturité. En effet, la proportion des stagiaires diminue après 35 ans, parallèlement aux difficultés de promotion, et même tout simplement d'embauche, rencontrées par les salariés à partir de cet âge ? On semble donc loin du choix de stages de pure culture personnelle, et *a fortiori* de "stages préparant au 3ème âge",

(48) (603), p. 19. Les chiffres pour 1975 sont extraits de LA LOI DE FINANCES POUR 1977, ANNEXE FORM. PROF. p. 18.

propédeutiques aux "Universités du 3ème âge"! Et le problème des jeunes qui entrent dans la vie active sans formation professionnelle, ou avec une préparation non satisfaisante, demeure non résolu.

3. Les actions spécifiques en faveur des jeunes.

Les *jeunes du contingent* ont été un peu moins nombreux également à suivre une formation en 1974, 49.000 au lieu de 55.000 en 1972 :

- 24.000 stagiaires en pré-formation, soit des garçons sans qualification professionnelle et de niveau de connaissances générales faible.
- 7.000 appelés, déjà engagés dans la vie professionnelle, ont suivi un enseignement technique pour améliorer leur qualification.
- 5.000 ont pris une inscription dans l'enseignement supérieur.
- 13.000 se sont inscrits dans l'enseignement secondaire. (49)

Les deux dernières catégories de jeunes n'ont donc pas choisi un enseignement orienté forcément, ou immédiatement, sur une qualification professionnelle.

Ajoutons encore que la majorité des stagiaires accueillis par l'Association pour la Formation professionnelle des Adultes (A.F.P.A.) est très jeune, puisque 45 % des 89 000 stagiaires de 1974 ont moins de 21 ans, 82 % de 16 à 25 ans, et cela malgré tout l'éventail de stages qui leur

(49) ibid. p. 27.

sont destinés plus spécifiquement.

Parmi les stagiaires formés en 1974 par l'AFPA, 11 % sont des femmes. Il n'est pas précisé quelle proportion d'entr'elles a moins de 25 ans. Les femmes représentant 8 % des stagiaires de l'AFPA en 1973, les 3 % supplémentaires viennent-elles des 34 sections, sur les 75 dont l'ouverture était prévue en 1974, "réservées à des spécialités où le recrutement est largement accessible aux femmes" ? (Déclaration de G. Gorse, Ministre du Travail, à l'occasion de la discussion budgétaire au Sénat.(50)

Toutes ces actions en faveur des jeunes sont distinctes des *mesures complémentaires* prises par le Gouvernement en 1975 pour tenir compte de la conjoncture économique (51),

---

(50) G. GORSE, (594), p. 1.

(51) Principaux textes instituant ces mesures :

- Circulaire du 22 janvier 1975 concernant la formation des jeunes sans emplois de moins de 20 ans. Signée par M. DISCHAMPS pour M. SOISSON, Secrétaire d'Etat aux Universités.
- Circulaire du 24 janvier 1975 de M. HABY, Ministre de l'Education, sur le même sujet.
- Lettre n° 2 973 du 29 janvier 1975 du Premier Ministre aux Préfets de région.
  Objet : Programme conjoncturel des mesures en faveur de la protection de l'emploi et de la formation professionnelle. (Circulaire fondamentale).
- Instruction du 30 janvier 1975 de M. GRANET, Secrétaire d'Etat à la Formation Professionnelle concernant les actions de formation pour les jeunes demandeurs d'emplois.
- Circulaire du 7 février 1975 du Ministre de l'Agriculture concernant les actions de formation permanente.
- Décret 75.436 et décret 75.437 du 4 juin 1975 instituant un contrat-formation, publié au Journal Officiel du 5 juin 1975, pp.5.636 et 5.637.
- Circulaire du 25 juin 1975 de M. GRANET concernant le renouvellement des actions de formation au bénéfice des jeunes demandeurs d'emploi de 16 à 20 ans.

Un dossier comprenant, outre des textes réglementaires, le compte rendu d'une expérience de l'Education nationale à Rennes, "La formation des jeunes sans qualification, une expérience de l'Education nationale à Rennes", ainsi que des statistiques, a été publié par le CNIPE, (590), (616).

mesures qui doivent être reconduites à la rentrée de 1975. Dans le cadre de ces actions complémentaires, 16.400 jeunes gens et jeunes filles, sur les 130.000 jeunes demandeurs d'emploi de 16 à 20 ans recensés par les Agences de l'Emploi à la fin du mois de janvier 1975 comme étant sans diplôme professionnel ou technique, étaient en formation au 31 mai 1975. Les deux tiers d'entr'eux étaient des garçons alors que les 130.000 demandeurs d'emplois étaient constitués pour les 2/3 de jeunes filles. Donc, 5.000 filles environ parmi les plus de 80.000 chômeuses ont pu suivre un stage.(52) Résultats relativement minces, même s'il s'agit d'une population fluctuante, eu égard aux efforts fournis, à la publicité faite à cette action, au nombre de contrats-formation prévus : 50.000, alors que la situation économique, avec ses répercussions sur le marché de l'emploi, et tout spécialement sur le marché de l'emploi des jeunes, n'a fait que se dégrader.

Dans l'ensemble, cependant, les actions de formation permanente se développent ; plus de salariés en bénéficient, la part du budget consacré par les entreprises à ces actions augmente régulièrement, les premiers bilans s'établissent (53) et servent de tremplin à des "réflexions prospectives ..."(54).

(52) (603), p. 49-50.

(53) Par exemple, G. MAGLAIVE, (643).

Citons également le numéro de PROJET, 82, février 1974, p. 167-220, comprenant des articles de chefs d'entreprises, de syndicalistes, d'universitaires, de responsables de l'administration :

. J.M. BELORGEY, (607).

. J.L. DONNADIEU, (627).

. J.M. GOUAULT, (709).

. A. JEANNIERE, (713).

Les articles déjà cités de J. DELORS, (698) et de R. REMOND, (737), font partie de cet ensemble.

(54) B. SCHWARTZ, (747), (748).

La notion de droit à l'éducation permanente est progressivement connue et admise, plus ou moins rapidement, par les diverses couches sociales. Néanmoins, des critiques, des craintes, des souhaits de modification de la loi et / ou de la pratique se font jour, nés de l'expérience, mais aussi de la profonde mutation que fait pressentir la grave crise économique qui a débuté en 1974.(55)

Il se produit, en France, un phénomène qui avait été prévu lors de la Conférence organisée par l'OCDE à Copenhague du 7 au 10 juillet 1970 sur *Formation et Education permanentes durant la vie de travail* : "L'employeur aura tendance à favoriser la formation des travailleurs qui procurent le plus d'avantages à l'entreprise. La possibilité d'assurer une formation aux travailleurs varie selon l'entreprise. Une grande entreprise qui peut espérer qu'une grande partie de ses travailleurs reprendront leur place après avoir suivi des cours de formation n'hésitera probablement pas (et jugera même rentable de le faire) de les envoyer par roulement (10 % de l'effectif à la fois) suivre des cours ; en revanche une petite entreprise ne pourra pas se le permettre. Lorsque les affaires

---

(55) Rappelons quelques travaux qui abordent ces problèmes à partir de préoccupations différentes :

. Jean-Léon DONNADIEU, (627). (Réflexion sur une action de vingt ans à BSN).

. Rapport de la Commission instituée par le Secrétaire d'Etat auprès du Premier Ministre, chargé de la formation professionnelle, rapport dit "Rapport BLAMONT", (697).

. Raymond VATIER, (756), (Réflexion de l'ancien Directeur de la Formation continue au Ministère de l'Education nationale, cofondateur du Centre d'Etudes supérieures industrielles - CESI - qu'il a dirigé pendant dix ans avant sa nomination auprès du Ministre).

. Gil BOURGEON, (612). (Enquêtes effectuées sur la région de Clermont).

. Colloque national des Responsables et Animateurs des Services universitaires de Formation continue, Aix en Provence, 14-15-16 octobre 1975, in Y. SCHWARTZ, (672).

. CONSEIL NATIONAL DU PATRONAT FRANCAIS, (623).

marchent bien, les employeurs ont les moyens de financer la formation de leurs salariés, mais à d'autres moments, les ressources peuvent leur manquer".(56)

En somme, en 1974, les *ouvriers et les employés* ayant suivi des stages - et dont le nombre avait plus que doublé en deux ans - représentaient 60 % de l'ensemble des stagiaires, tous types de financement confondus. Leurs sous-représentation - puisqu'ils constituaient environ 80 % de la population active - avait donc diminué. Mais les manoeuvres et les ouvriers spécialisés représentaient 17 % des stagiaires, alors que les ouvriers qualifiés et les employés en représentaient les 44 %. Tout se passe comme si, en-deçà d'un premier seuil minimum de connaissances générales et / ou techniques, il n'était pas possible, ou pas même concevable de tenter de s'instruire un peu plus. De plus, l'employeur peut avoir tendance à favoriser la formation des travailleurs qui procurent le plus d'avantages à l'entreprise. Par ailleurs les possibilités ne sont pas les mêmes dans une grande ou dans une petite entreprise, ces dernières consacrant une part plus faible que les premières à la formation et ayant moins de possibilités de promotion.

(56) (603), p. 7.

4. LA "PAUSE" DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION PERMANENTE.

Quatre années se sont donc écoulées depuis le vote de la loi principale sur "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" et le début de son application. De multiples expériences ont été réalisées dans le cadre de cette loi, au plan pédagogique comme au plan du fonctionnement des entreprises : deux millions cinq cent mille personnes ont suivi des stages, les mentalités ont évolué, et des enquêtes tentent de faire le point de ces premières années d'applicaction. Une première phase de mise en route est terminée, précipitée par la récession économique grave et durable, et la formation permanente recherche un second souffle que les critiques, venues d'horizons divers, pourraient aider à faire naître. Le Ministre de tutelle a également entrepris une analyse critique de la situation de la formation permanente, et affirmé la nécessité d'une "pause". Dans ce contexte, le taux de la cotisation patronale demeure fixé à 1 % des salaires pour 1976, alors qu'il aurait dû atteindre 2 %.

Cette pause de fait, reconnue par le Ministre, manifestée par les difficultés de concertation entre les différentes parties intéressées, traduit des difficultés pratiques, se fait jour dans des critiques, des bilans qui recouvrent finalement des différences d'intention et d'idéologie.

On peut distinguer pour la commodité de l'analyse deux sortes de problèmes à l'origine de cette crise qui devrait, pour les uns, permettre d'améliorer encore l'esprit socialement novateur de cette loi, mais, pour d'autres, aboutir à une simple "toilette" de celle-ci : les problèmes qui tiennent à des dispositions législatives et ceux qui naissent des réalisations. Précisons tout de suite que ce sont

surtout les employeurs qui contestent les dispositions législatives et plutôt les travailleurs qui critiquent les applications de la loi.

a) Les points de contestation liés aux dispositions législatives.

Les innovations mêmes de la loi de 1971 et des Accords de 1970 sont au coeur de la contestation :

- le droit au congé-formation individuel,
- le droit de "délibération", pour le comité d'entreprise, de la politique générale de formation et des plans de formation envisagés par l'employeur.

90.000 personnes seulement ont pris elles-mêmes, en 1974, l'initiative de demander à suivre un stage les intéressant, et il semble que la moitié seulement des Comités d'Entreprise (dont le nombre s'est d'ailleurs accru grâce à cette loi) aient été consultés. Les Comités d'Entreprise ne pouvaient, de plus, infléchir les décisions patronales.

Les grandes centrales ouvrières (57) voudraient, non seulement que les acquis légaux soient respectés et que le droit à congé-formation, limité actuellement à 160 heures rémunérées, ne soit pas "sacrifié sur l'autel de l'austérité" (58), mais que les obstacles à leur exercice soient levés, et que ces droits eux-mêmes soient augmentés dans un sens favorable aux travailleurs.

(57) Si la CFDT et la CGT ont pu nous communiquer des documents, FO nous a déclaré ne pas avoir de synthèse sur ces problèmes de formation permanente des jeunes.

(58) LA FORMATION PROFESSIONNELLE AUJOURD'HUI, Compte rendu ronéotypé de la réunion du 27 février 1975 de la Commission Confédérale de la CGT "Emploi et Formation professionnelle", p. 2.

M. Granet, Secrétaire d'Etat auprès du Premier Ministre, chargé de la Formation professionnelle et de la Formation continue, semblait partager ce point de vue et inclure ces aspects de l'évolution de la formation permanente dans une vision globale de l'évolution de la société française, lorsqu'il écrivait :

"Dans le cadre tracé par le président de la République lors de son intervention devant les promotions d'élèves ingénieurs du Conservatoire national des Arts et Métiers, le 4 décembre 1975, la politique gouvernementale, définie à la suite de la mission confiée à M. Stoléru, vise à permettre à la promotion sociale traditionnelle d'accéder à son troisième âge.

"D'abord en assurant son financement : le budget de l'Etat, parallèlement aux actions professionnelles, devra identifier les actions de promotion sociale. Ensuite, en relançant le congé individuel de formation : une négociation entre partenaires sociaux est en cours à ce sujet. Un projet de loi pourrait être déposé devant le Parlement au cours de la session de printemps. Il devrait permettre à chaque salarié de bénéficier une fois, voire deux fois, durant sa vie d'adulte d'un congé de formation long, pouvant aller jusqu'à l'année sabbatique pour les travailleurs manuels. Ce congé bien sûr devra être rémunéré, et la formation assurée gratuitement.

"Tout en restant ouvert à tous les publics qui ne souhaitent pas que leur promotion ait un lien, même tenu, avec l'entreprise, les cours de promotion sociale devraient être le principal instrument de réponse à la demande individuelle émanant du congé de formation. A condition toutefois que leur offre de formation soit plus diversifiée, qu'ils puissent offrir un système de formation par unités capitalisables, délivrer des diplômes par contrôle continu et qu'ils aient lieu de préférence durant les heures de travail.

"Enfin le troisième âge de la promotion sociale verra son utilisation au service d'une grande politique de promotion collective. On peut imaginer que, progressivement, sans lien direct avec la promotion professionnelle et en n'ignorant pas que celle-ci restera encore longtemps la motivation essentielle de chacun, une politique de contrats entre les pouvoirs publics et les collectivités territoriales permettra l'avènement d'une politique d'éducation permanente.

"Ainsi, comme dans les villes nouvelles et les zones à urbaniser en priorité - qui sont des zones d'expérience - les cours du soir, aujourd'hui instruments de la promotion sociale individuelle, deviendraient le cadre privilégié de la promotion sociale collective.

"Il s'agira, en quelque sorte, de combiner le droit au travail, judicieusement relancé par Edgar Faure, avec ce "droit à la paresse" proclamé il y a bien des lustres par le socialiste malicieux Paul Lafargue.

"Car la civilisation qui s'ouvre à nous doit être celle du plein emploi et de l'unité sociale, mais aussi celle des loisirs et de l'épanouissement personnel. Il ne faudra plus seulement mettre en oeuvre la formation professionnelle des hommes, leur insertion dans l'économie et la société, mais également leur permettre de vivre de manière féconde le temps libre reconquis sur le travail".(59)

Excellent programme, mais un remaniement ministériel s'est produit depuis, et M. Granet a changé d'attributions ...

Le patronat, par contre, est franchement réticent, pour ne pas dire hostile en face de ces perspectives d'évolution.

---

(59) P. GRANET, (710). P. LAFARGUE était peut-être malicieux, mais il est difficile de trouver trace de ce trait de caractère dans le violent plaidoyer-réquisitoire argumenté qu'est LE DROIT A LA PARESSE !

R. Vatier, redevenu président du Centre d'études supérieures industrielles (CESI) après avoir été Directeur de la Formation continue au Ministère de l'Education nationale, analyse très subtilement, entre autres points, comment la loi, en mêlant deux plans, celui de "l'impératif technique", et celui du "droit social" a "abouti à une sorte de "droit à la formation" symbolisé par le "congé-formation"". Mais, pour cet auteur, "ce droit reconnu aux travailleurs, est pratiquement inconnu et encore moins mis en oeuvre par ceux-ci, et peu est accompli pour faire connaître ce droit ; certains refusent purement et simplement une entreprise qui leur paraît scolaire - et l'est souvent - et qui tend, disent-ils, à les "retirer de la solidarité ouvrière", (...) "mais à côté du *droit* de chacun, on ne doit pas négliger la *nécessité technique* de perfectionnement propre à certaines fonctions d'ingénieurs, techniciens et cadres, pratiquement pour lesquelles la notion d'obligation, voire de *devoir*, prévaut sur celle de droit".(60)

Ces positions sont assez éloignées de celles des grandes centrales syndicales ouvrières ... En trois pages très brillantes, R. Vatier aborde, et résoud, un grand nombre de problèmes très réels, pour finir par déclarer que "dans l'état actuel de notre société, ce droit (à l'emploi et à la formation) sera mieux garanti par la prise en compte dans les négociations sociales habituelles que par l'inscription dans la loi".(61)

Cela peut être exact. Lorsque les intérêts coïncident, lorsqu'un consensus social se manifeste, l'accord se fait facilement ; mais, pour préserver les droits des plus faibles, "dans l'état actuel de notre société", il vaut peut-être mieux que les droits et les devoirs de chacun soient "pris en compte" dans des négociations sociales puis précisés et

- - - - - - - - - -

(60) Raymond VATIER, (756), p. 12-13.

(61) ibid. p. 15.

inscrits dans la loi. Les réticences du patronat, au plan national, à rediscuter de ces problèmes n'infirment-elles pas indiscutablement les affirmations de R. Vatier ?

La position officielle des employeurs français est d'ailleurs clairement exprimée dans une brochure intitulée : "LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE, BILAN ET REFLEXIONS - 1975.(62)

Dès la première page, la façon de poser le problème est intéressante de par son aspect quasi paradoxal par rapport à la loi : " ... alors que l'on constate à travers les bilans successifs de la formation une progression et une évolution positives plus qu'encourageantes, la critique s'amplifie, omettant parfois la plus élémentaire observation des faits, et plusieurs proposent déjà de réformer le système avant même d'avoir assez de recul pour juger de son mode de fonctionnement et de ses effets.

"De là à dire que l'on assiste, au niveau de la formation professionnelle continue, à la réapparition des conflits qui ont toujours jalonné l'histoire de l'enseignement, il n'y a qu'un pas, et on peut le franchir tant les thèmes conflictuels ressemblent à ceux que l'on observe à propos du système de première formation".

Dans ce cas, bien entendu, pourquoi les entreprises introduiraient-elles chez elles ces interminables et incompréhensibles conflits - aux yeux des employeurs - de l'enseignement, et pourquoi les représentants du patronat rencontreraient-ils ceux des salariés pour discuter de l'extension du droit au congé-formation et de l'exercice effectif, par les Comités d'Entreprise, du droit à discuter des plans de formation, problèmes qui, eux, touchent directement à la structure

(62) CONSEIL NATIONAL DU PATRONAT FRANCAIS, (623).

de l'entreprise, aux droits et aux pouvoirs de chacun dans celle-là ?

De la 3ème partie de cet ouvrage, intitulée : "Les thèmes conflictuels", quelques passages particulièrement significatifs des positions du CNPF :

"I) Le débat "culturel-professionnel".

La confrontation de deux chiffres explicite partiellement le fond du débat :

a) le budget du Fonds de la Formation professionnelle : de l'ordre de 460 millions, sans compter les budgets propres à différents départements ministériels.

b) le budget du Fonds d'Intervention culturelle : de l'ordre de 20 millions.

Un écart, donc, de I à 23 dans l'effort d'aide directe de l'Etat.

"On comprend dès lors que les promoteurs d'actions de développement culturel, gérant fréquemment une pénurie endémique de moyens, aient dès 1971 tourné leurs regards sur la perspective, ouverte par la loi, d'un financement par les employeurs de 5 milliards pour la formation. D'où la pression très forte, exercée à tous les niveaux et par tous les canaux pour évacuer, au profit du culturel, le professionnel qui devient dès lors systématiquement dénoncé comme "étroitement utilitaire", sans autre commentaire. Et le slogan lapidaire, jouant son rôle mobilisateur, se substitue dès lors à la réflexion.

"Il ne s'agit ici en aucune façon de dénoncer des préoccupations culturelles parfaitement valables.

"Il s'agit de savoir si les structures et les moyens mis en place pour l'amélioration des conditions de vie au travail de 22 millions d'actifs doivent être confondus avec ceux nécessaires à la vie culturelle de 52 millions de citoyens, considérés indépendamment de leur vie au travail".(63)

Une page plus loin, ces craintes :

"L'ouverture au "culturel", c'est aussi la porte ouverte à d'éventuels abus : il a fallu tout récemment que le CNPF mette en garde ses adhérents contre des propositions émanant d'organismes à vocation de tourisme et de loisir, suggérant aux employeurs rien moins que de financer des séjours aérés et sportifs sur la participation obligatoire des employeurs au financement de la formation professionnelle continue.

"Il est évident qu'en déplaçant le projecteur du professionnel vers le culturel, on se met dans l'impossibilité de contrôler le processus de dérapage vers une utilisation abusive des fonds de la formation professionnelle continue pour ce qui relevait jusqu'ici de la vie de loisir".(64)

En ce qui concerne le "monopole de l'Education", le CNPF déclare, en réponse aux syndicats ouvriers qui souhaitent que la formation permanente soit assurée au maximum par l'enseignement public, refuser tout monopole tout en manifestant une préférence évidente pour les AS.FO. (Associations de Formation) créées par des "organisations patronales nationales ou régionales" (p. 14).

Il ne faudrait cependant pas imaginer que la position des employeurs est monolithique : certains d'entr'eux se préoccupent du "second souffle" de la formation permanente et ont

(63) ibid. p. 20-21.
(64) ibid. p. 22.

le souci de la "deuxième génération" de stages pour ceux qui ont déjà suivi des "stages d'ouverture". Certains cherchent à intégrer ces stages dans des plans de développement personnel de leurs salariés. Mais ces efforts, limités, ne sont pas encore passés au niveau des positions officielles du CNPF, du moins d'après les derniers textes dont nous ayions eu connaissance. Il est vrai que les mentalités évoluent très vite en ce domaine ...

Nous nous trouvons cependant, globalement, devant deux discours cohérents et parallèles. Pour le patronat, il existe uniquement des problèmes de formation professionnelle, donc strictement liée au travail. Le système est remarquable et se perfectionnera, tout le reste n' est que "slogans mobilisateurs" et ... destructeurs, dans une structure industrielle fixée. Et, en face, les représentants des salariés, pour qui la formation permanente n'est pas qu'une nouvelle structure d'enseignement. Outre ses lacunes législatives, ils voudraient voir améliorer également des insuffisances qui se sont révélées à l'expérience.

b) Les points de contestation nés de l'expérience.

Un premier point, fondamental : les organisations syndicales voudraient que les stages de formation professionnelle continue soient sanctionnés par une promotion ou par une amélioration de salaire. Une enquête, réalisée en 1974 à la demande de la Commission des Finances de l'Assemblée Nationale a montré que près de 40 % des stagiaires le souhaitaient.

Mais cela soulève, outre un problème de structure, des problèmes psychologiques. Le problème de structure est

surtout celui des petites et moyennes entreprises.(65) Dans une grande entreprise, en effet, il est possible de tenir compte d'une augmentation de qualification pour changer d'emploi ou modifier la rémunération de celui qui a acquis un supplément de formation. Les cas de grandes entreprises dans lesquelles la formation permanente aboutit à la promotion d'un grand nombre, sont nombreux. On a pu y constater que l'"appétit de formation est fonction de la formation déjà acquise : plus on se forme, plus on éprouve le besoin de se former".(66)

Par contre, dans une entreprise, petite ou de taille moyenne, cette latitude n'existe pas. Outre que les absences momentanées dues aux départs en stages posent souvent des problèmes de remplacement, le stagiaire, à son retour, doit reprendre son poste, et pour le même salaire. Tant qu'une réforme de structure n'aura pas eu lieu, comme la création d'un "pool"- mise en commun des postes susceptibles d'être vacants, dans les PME d'une branche donnée, par exemple,- l'ancien stagiaire de formation permanente n'aura pas d'autre issue que de chercher un emploi ailleurs ou de conserver le sien. Le désir de changer d'entreprise n'est pas général. De plus, en période de récession économique, la mobilité est freinée.

L'impossibilité de valoriser un surcroît de qualification dans le cadre professionnel pose des problèmes psychologiques : des travailleurs d'abord réticents pour suivre à nouveau des cours, parce qu'ils ont l'impression de "retourner à l'école", - école dont ils ont, bien des fois, gardé un mauvais souvenir -, peuvent avoir suivi un stage et y avoir trouvé de l'intérêt. Mais si ce stage professionnel, ne peut avoir

(65) Nous n'avons pas eu connaissance de textes publiés sur ce point par les PME (Confédération des Petites et Moyennes Entreprises). M. BLAISE, responsable national, a simplement fait état d'un certain nombre de problèmes concrets rencontrés par ces entreprises, et de motions de congres.

(66) Jean-Léon DONNADIEU, (627), p. 191.

une suite dans leur vie quotidienne de travail, par la mise en pratique de ces nouvelles connaissances et leur reconnaissance par une augmentation de salaire, la déception est grande. La déception est d'autant plus grande que la loi avait suscité des espoirs de promotion. Dans de tels cas, des salariés refusent de faire de nouveaux stages, et le tour du personnel ayant été vite achevé, des petites entreprises en sont réduites à considérer que la contribution patronale à la formation permanente n'est plus qu'une taxe para-fiscale supplémentaire ...

On peut supposer que le problème ne se poserait, ni dans les mêmes termes, ni avec la même acuité, si le système des congés-formation individuels était développé, car alors la conscience de la valeur, de l'intérêt, que représente ce droit au développement individuel, se développerait chez le salarié et dans la mentalité collective. La vie professionnelle ne serait plus la référence unique, et la seule source de gratification possible.

Pour pallier partiellement cette difficulté de promotion interne, les salariés demandent que les formations soient, de plus en plus, sanctionnées par un diplôme. Cette demande vise également à obtenir la diminution des "stages-éclairs", ou stages de courte durée, organisés par l'entreprise, et dont l'aspect formateur est très limité. On constate effectivement, dans la pratique, que les travailleurs ont tendance à se tourner de plus en plus, ou du moins en plus grand nombre, vers les stages de l'AFPA (Association pour la Formation des Adultes) qui donnent lieu à la délivrance d'un diplôme ou d'un certificat.

Les conceptions du diplôme sont diverses : de la conception "grade ou titre qui donne un droit" à celle qui atteste qu'un niveau d'études ou une compétence professionnelle ont été atteints. Pour G. Métais, cette deuxième définition doit être retenue dans la formation permanente, car il n'y a

aucune raison de refuser à un adulte la reconnaissance officielle de la valeur et du niveau du travail qu'il a fourni.(67)

Les représentants des salariés contestent également l'évolution de l'utilisation des crédits et des types de stages.

D'après la CGT, 55 % des stagiaires rémunérés en 1973 étaient en stage de conversion et ces stages ont représenté 76 % des crédits, ce qui, pour ce syndicat, indique un choix politique en faveur des actions courtes de reconversion, qui servent parfois de palliatif ou de camouflage au chômage, si les stagiaires disparaissent des statistiques de demandes d'emploi, pour ne plus figurer que dans celles des stages.(68)

La part importante du budget de la formation continue consacrée à des actions en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes fait également l'objet de critiques, liées pour l'essentiel aux reproches faits à la "réforme Haby" qui maintiendrait les handicaps scolaires et privilégierait les formations courtes. La formation permanente permettrait alors aux travailleurs d'acquérir les qualifications utiles pour l'entreprise. La formation permanente, en suppléant ainsi aux carences de l'enseignement initial, aurait donc ses fonds détournés de ce qui, pour la CGT, est son but premier : l'exercice normal du congé-formation, avec, pour première revendication, l'élargissement des conditions d'accès à ce droit.(69)

Ainsi il y a au moins concordance entre le patronat et les salariés sur un constat : le congé-formation est loin d'être passé dans les moeurs, pour les jeunes comme pour les adultes.

(67) G. METAIS, (728), p. 98.

(68) CGT, Service Action Revendicative et Politique contractuelle, (614), p. 9.

(69) CGT, (507), p. 17.

Que cette situation paraît sombre, d'autant plus sombre que l'analyse des textes de lois et qu'un premier examen des résultats statistiques donnaient à penser que la formation permanente avait pris un bon départ !

c) Des expériences qui réussissent.
Des propositions d'amélioration.

Cette impression était d'ailleurs renforcée par la lecture de bilans, de comptes rendus d'expériences locales ou régionales montrant un développement satisfaisant pour les divers partenaires. La contradiction apparente entre les réticences et les inquiétudes des uns et des autres au plan national et la satisfaction constatée par ailleurs provient, selon toute vraisemblance, des différences de points de vue et de niveaux de responsabilités : dans un cas nous avons un débat, un conflit même, dont la solution, quelle qu'elle soit, sera lourde de conséquences pour l'avenir de la société ; dans l'autre cas, nous nous trouvons en présence d'expériences dans lesquelles ce débat est dépassé dans l'option prise d'une évolution sociale, au moins locale. La gamme des expériences est large, mais la réussite semble aller souvent de pair avec la participation "responsable" des stagiaires. La méthode utilisée dans ces stages nous paraît bien exposée dans ces quelques lignes extraites de la page de présentation d'un centre de formation permanente :

"Ce qui caractérise ces jeunes adultes en formation, c'est la richesse de leur passé professionnel, leurs motivations, leur projet d'avenir. Le Centre n'a jamais accepté de miser sur autre chose que sur ces qualités et en particulier il a toujours refusé d'exiger au départ un "niveau" scolaire. Par contre, il demande à chaque stagiaire de placer son projet personnel, moteur de sa formation, dans une dynamique collective de développement global et principalement, en ce qui nous

concerne, d'avoir le souci concret du développement régional". (...) ... "c'est le développement de la personnalité de chacun prenant en compte son passé et son projet qui conditionne la réussite intellectuelle et non l'inverse".(70)

L'ambition de ce Centre, bien inséré dans sa région, est donc de favoriser la promotion professionnelle, humaine et sociale de ses stagiaires, en fonction de leurs aspirations, et pour le bien commun.

N'est-ce pas ce que les représentants des salariés veulent rendre possible pour tous, en refusant, au plan national, une régression des perspectives ouvertes il y a près de cinq ans ?

Il existe, en fait, des propositions pour améliorer la loi qui pourraient contribuer à promouvoir un système plus cohérent encore qui redonnerait réellement à la France la position novatrice, quant aux droits de l'homme, qu'elle a eue dans son passé.

Les souhaits des grandes centrales syndicales de salariés, les suggestions de M. Granet qui allaient dans le même sens, dans une vision globale de société plus harmonieuse, et les principales propositions de la Commission Blamont, publiées dans l'AVENIR DE LA FORMATION, (cf. n° 55), comme les expériences étrangères (cf. 3ème Partie, Chapitre III), nous paraissent fournir de sérieuses pistes de recherches, bases de départ pour un redémarrage fructueux, si tous les partenaires en ont la volonté.

Afin que la situation française se dénoue, si un consensus se dégage, et que les potentialités de la loi se développent et aient des prolongement, il est nécessaire que

---

(70) CENTRE DE CHATILLON, (613) - Introduction.

des transformations soient réalisées, au plan pédagogique,(71) à celui de l'organisation et enfin à celui des principes. Il nous paraît également important, pour la réussite d'un tel projet, que les améliorations ne soient pas ponctuelles, mais s'inscrivent dans un plan d'ensemble comprenant, au moins, les projets suivants, dans une situation pédagogique de dialogue, dans "un dialectique en seconde personne" (G. Lerbet).(72)

- - - - - - - -

(71) E. LESNE vient de publier "un modèle d'analyse" des pratiques de formation à partir des prémisses suivantes : "Les pratiques de formation élaborées et mises en oeuvre dans le domaine pédagogique sont le résultat des efforts orientés des hommes, dans le cadre de ces conditions socio-historiques qui les structurent; et les conditions qui autorisent l'exercice de telles ou telles pratiques dominantes sont les mêmes que celles qui permettent l'existence de pratiques différentes. Nous avons essayé de défricher le champ de leur complexité et de leurs relations réciproques en traversant ce champ de manière à relier ces parties visibles à trois aspects fondamentaux mais plus cachés du processus de socialisation par lequel toute formation sociale se maintient et évolue ou se transforme : la reproduction sociale, l'adaptation sociale et la production sociale. Nous avons ainsi élaboré, en définissant des types de rapports au savoir et au pouvoir, trois modes théoriques d'action pédagogique : ils recouvrent des systèmes de relation qui ne sont pas une essence extraite du réel mais qui sont destinés à être appliqués au réel à partir des présupposés théoriques que nous venons de rappeler". ((721), 165) Cet outil de connaissance créé par un théoricien qui est aussi un praticien sera utile à ceux qui réfléchissent sur les pratiques existantes.

(72) Ce type de situation pédagogique, tout en étant enrichissant et stimulant pour les deux partenaires de la dialectique éducative, l'est tout particulièrement pour l'apprenant (cf. n° 73) qui, développant volontairement et librement ses potentialités dans son autonomie confirmée, retrouve "les deux principes généraux" qui, aux yeux de SPENCER, "sont à la fois les plus importants et les plus négligés dans l'éducation intellectuelle : PRIMO, que, depuis le berceau jusqu'à l'âge adulte, le procédé d'instruction doit être spontané, comme il devra l'être plus tard dans l'âge mûr ; SECONDO - et ce principe sert à éclairer le premier - que l'activité mentale produite doit toujours être accompagnée de plaisir". ((488), p. 123) Dans les pages suivantes ces principes sont justifiés de façon alerte et convaincante. Dans un ouvrage, écrit près d'un siècle après celui de SPENCER, et consacré à l'EDUCATION DEMAIN, B. SCHWARTZ réserve un chapitre à "Créativité et socialisation - Pour une pédagogie du développement personnel" et précise que son projet est "centré sur la personne et ouvert" ((747), p. 189-210). Trois conceptions non strictement équivalentes, mais qui ont l'épanouissement de la personne par / et dans la formation intellectuelle, en projet.

1. Pédagogie.

a) Réformer les formations initiales dans le sens d'une plus grande polyvalence et d'un apprentissage réel de la vie active par l'utilisation de l'alternance.

b) Donner la priorité à la recherche pédagogique pour adultes, en tenant compte de leur expérience, des apports de la psychologie, des expériences étrangères (cf. Québec, Etats-Unis, Grande-Bretagne, France : UV, unités capitalisables, etc.). Celle-là existe en France, mais en ordre plus ou moins dispersé et sans que l'information circule autant qu'il le faudrait pour que les recherches de chacun permettent une accélération des découvertes.

c) Créer une chaîne de télévision, associée à une chaîne de radio, consacrées à la formation professionnelle et technique dans le cadre de la formation permanente. L'expérience de TPS (Télé-Promotion scolaire) pourrait servir de noyau de départ.

d) Institutionnaliser la formation des formateurs. (quel que soit le nom qui leur est donné).(73)

---

(73) Quelques réflexions concernant la FORMATION DES FORMATEURS :

. Aspects théoriques :

- repenser la discipline enseignée en fonction d'"apprenants" adultes (l'"apprenant" étant celui qui choisit d'apprendre et "apprend", comme "l'analysant" est celui qui choisit de faire une psychanalise. Il la mène avec l'aide de l'analyste comme l'"apprenant" avance dans sa formation avec l'aide du technicien de l'enseignement ou de la profession, de l'art, ...). Poursuivre une réflexion sur la nature de la discipline, sa spécificité, ses modes d'approche, (différents pour des adultes, des enfants, des adolescents).
- étudier les expériences réalisées dans la même discipline, tant en France qu'à l'étranger, à l'aide d'informations écrites, mais si possible, au moyen de stages, et lors de mises en commun.

. Travail en concertation :

Le travail avec des représentants d'employeurs et de salariés est une partie importante de la formation. Il peut prendre diverses

.../...

2. Organisation.

a) Donner les moyens, légaux et matériels, *à l'Agence nationale de l'emploi* (A.N.P.E.), de faire une liaison constante entre formation et emploi, par la mise à jour permanente des offres, des demandes d'emploi et des moyens de formation sur l'ensemble du territoire.

- - - - - - - - - -

(73) - suite -

formes : tables rondes sur un thème, travail critique à partir d'un exposé, d'une expérience réelle, ... Il devrait être régulier.

. Formation psychosociologique personnelle :

Il ressort de l'enquête sur "la formation permanente à l'Université" à laquelle nous nous sommes déjà référée (36) qu'un certain nombre d'enseignants formulent une demande sur le plan pédagogique (plus de 25 % du corps professoral ayant participé à ces actions) : ... "Les professeurs de formation littéraire ou de sciences sociales semblent les plus consciemment angoissés face à la relation et les plus désireux de son développement ; cette ambivalence semble montrer, à la fois, la prise de conscience actuelle des modalités pédagogiques authentiques et le caractère péniblement vécu de l'absence de formation".

Souhaits exprimés : vivre des relations intersubjectives, apprendre à vivre plus consciemment de telles expériences, en insistant parfois sur le rôle que peut jouer la dynamique de groupe à cet égard pour susciter des comportements peu directifs.

G. LERBET et G. BOURGEON, (720), p. 1.000 et 999.

Nous pensons, comme G. LERBET, que le rôle des activités directement maturantes est essentiel pour la formation des formateurs, et que l'utilisation de diverses techniques peut être intéressante.

Nous partageons également son appréciation de la théorie sous-tendant l'invention des "groupes BALINT" ((472), 97-8). Mais le passage à la pratique a mis à jour des traits qui nous semblent devoir faire envisager avec la plus grande prudence l'utilisation de cette modalité. En effet, l'expérience montre que la technique de travail dans le groupe ne favorise pas une implication facilitante, mais suscite une agressivité stérilisatrice, défensive dans le fond, mais offensive dans la forme, qui s'avère, généralement, frein à la progression du groupe et de chacun des participants.

Pour pallier cet inconvénient, on peut, dans la même intention fondamentale, modifier la technique à partir de l'apport de MORENO, et faire intervenir le corps, par la représentation jouée du cas, support du travail du groupe. La participation manifeste, n'étant plus limitée uniquement aux fonctions scopiques et verbales, l'implication et les identifications - latérales, en particulier - sources de questionnements structurants, comme la coopération élucidante, sont alors facilitées, pour ne pas dire rendues possibles. (R. GOLDSTEIN, (707)).

b) Organiser parallèlement :

. *la coordination* et l'évolution pédagogique des expériences françaises et étrangères, ainsi que

. *la diffusion* de ces expériences et de leurs résultats.

c) Créer, ou généraliser, les formules le contrôle tripartite (pouvoirs publics, patronat, syndicats - représentants des salariés), aussi bien *sur l'ANPE réformée*, que *sur les organismes de formation*, et *sur les résultats de la formation*.

Cela implique un renforcement de la concertation entre les partenaires sociaux, donc une modification des droits des représentants des salariés au sein des Comités d'Entreprise ; d'où un effort nécessaire en faveur de la formation de ces représentants des travailleurs afin que leur participation ne soit pas seulement [illegible]. Ce n'est pas là la moindre des pierres d'achoppement !

Assurer un contrôle continu des résultats se justifie pour trois raisons :

- la floraison anarchique des organismes de formation, dont la valeur n'est pas toujours certaine, persiste,

- les prises de position pédagogiques ou idéologiques des "formateurs", sont pour le moins diverses, ainsi que leur propre formation.

- un contrôle continu des résultats permettrait, et justifierait, la création d'un système de "certification", - de "diplômes", demandé par les travailleurs, (en donnant à "diplôme" le sens retenu par G. Métais) (cf. n° 67).

d) Utiliser le temps scolaire, dont les temps morts sont considérables, *pour donner une formation professionnelle, l'améliorer*, ou

éveiller à des intérêts culturels non professionnels dans une véritable initiation à la formation permanente.

L'armée donne déjà quelques possibilités de formation, et le Bulletin de la Commission Armées-Jeunesse publie régulièrement les statistiques d'appelés suivant des enseignements, mais ces actions ne touchent qu'une infime minorité de jeunes, comme nous l'avons noté.

3. Principes.

a) Elargir le concept de formation permanente dans la pratique, pour permettre à tous les salariés, quel que soit leur niveau de qualification, d'acquérir, outre des connaissances techniques, des connaissances sur les "réalités économiques et sociales", sur le monde du travail, mais aussi sur celui du "non-travail" qui ira s'élargissant à mesure même de la réduction des horaires de travail et de l'avancement de l'âge de la retraite. La réalisation de ce qui est déjà inclus dans la loi faciliterait la participation aux diverses formes de la vie locale et de la vie civique en général.

b) Donner le droit aux représentants des salariés de participer avec voix délibérative à l'élaboration des plans de formation des entreprises et au choix des stagiaires.

c) Organiser les conditions d'un véritable congé de formation libérant les salariés de leur entreprise, de ses besoins, et de leur niveau d'emploi.

L'élaboration et la réalisation, dans un consensus aussi large que possible, d'un tel projet d'avenir, contribuerait à atténuer les conflits sociaux, en permettant à la société française de franchir une nouvelle étape dans la construction d'une société plus fraternelle, donnant à chacun

plus de moyens pour développer des possibilités inégales, selon les intentions liées à la liberté de chacun.

Ne serait-ce pas créer les conditions jugées aujourd'hui nécessaires pour que le plus grand nombre s'approche le plus possible de ce qu'il peut considérer comme le bonheur quotidien ?

CONCLUSION DU DEUXIEME CHAPITRE

Toute conclusion, tout essai de synthèse, est forcément partiel - et provisoire - en Sciences humaines. Mais ici, comment même esquisser une conclusion devant la situation si mouvante d'une société en pleine évolution, plongée, de plus, dans une crise économique qui peut favoriser la régression sociale en encourageant les tenants d'un immobilisme routinier, ou susciter un effort de renouveau fondamental et spectaculaire.

L'antinomie des positions patronales et syndicales concernant l'avenir de la formation permanente, les points sur lesquels portent les désaccords exprimés dans des discours parallèles, montrent bien que l'enjeu est d'importance pour la société. Un choix politique est à faire, un choix qui sera lourd de conséquences car il peut être générateur de changements profonds dans les relations entre les "partenaires sociaux".

C'est pourquoi nous pouvons seulement indiquer les principales directions que semblent pouvoir prendre l'interprétation et l'application de la loi du 16 juillet 1971 sur "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente".

1. EVOLUTIONS POSSIBLES DE L'INTERPRETATION ET DE L'APPLICATION DE LA LOI.

a) Faciliter la promotion d'une élite ouvrière.

Il s'est toujours trouvé, au moins tout au long des derniers siècles, des ouvriers, jeunes ou moins jeunes, qui cherchaient à poursuivre leur instruction tout au long de leur vie, par les cours du soir, les cours par correspondance, la

lecture, etc. Nous avons constaté également dans nos enquêtes que le désir d'apprendre, et de traduire ces connaissances nouvelles dans des actes, existe toujours dans la jeunesse ouvrière, et en particulier dans les types "Responsable" et "Citoyen", ce qui n'a rien de très surprenant ...

La loi dont nous essayons de cerner l'importance dans le procès social, n'aurait-elle fait que faciliter la promotion d'une élite, promotion qui se serait produite de toutes façons ?

Ce serait certes un résultat non négligeable pour la santé et l'équilibre de ces jeunes. Mais, si c'est, globalement, le principal résultat atteint, l'écart entre l'ambition sociale inscrite dans la loi, les immenses espoirs qu'elle a suscités d'une plus grande participation à la gestion de l'entreprise et de la Cité par une meilleure concertation favorisée par la diminution progressive de l'écart des connaissances, et la réalité, est immense.

b) Faciliter la formation et le perfectionnement professionnels

Les jeunes, issus de presque tous les types et de presque tous les niveaux de formation, sont les principales victimes du chômage et de la récession économique. Des efforts certains sont faits pour faciliter l'insertion professionnelle d'un certain nombre de jeunes, garçons surtout, d'origine ouvrière, en multipliant les actions en leur faveur, que ce soit dans le cadre de l'enseignement ou dans celui de la formation permanente. Dans l'un et l'autre cas, le cadre juridique est différent, mais le but visé et la portée, limitée, sont les mêmes : faire trouver un emploi, faire patienter, ou faire acquérir une qualification en fonction de l'entrée dans la vie active. Ces actions sont indiscutablement prioritaires, mais peut-on parler à leur sujet d'actions de promotion "dans le

cadre de la formation permanente", si ce n'est en sollicitant fortement les mots, ou en adoptant le point de vue de ceux qui pensent qu'étant donné la situation économique ou les "excès culturels" possibles, il faille réserver l'application de la loi essentiellement à la formation professionnelle et aux besoins économiques de l'entreprise ? Dans ce dernier cas, le perfectionnement professionnel, - qui existe de toutes façons lorsqu'il est nécessaire -, est codifié, et son financement peut alors être pris en compte.

Dans la pratique actuelle le chef d'entreprise est, fondamentalement, celui qui jouit de la liberté créatrice, celui qui a le pouvoir de décider, parce qu'il est celui qui est responsable, certes, mais aussi parce qu'il est celui qui "sait", le "secret" étant un signe - et un moyen - de "pouvoir" ... La connaissance des différents secteurs, qu'il centralise, ajoute à l'autorité qu'il tient de sa fonction, accentue la différence de niveau existant entre lui et les travailleurs, et donne un caractère ressenti comme "arbitraire" par les représentants de ceux-là lorsqu'il exerce son droit, légal, de décision, en ce qui concerne les programmes de formation permanente, et de choix des stagiaires, par exemple.

Pour le patronat, il existe uniquement des problèmes de formation professionnelle, donc strictement liés au travail : le système de formation permanente est remarquable et se perfectionnera. Pour les représentants des salariés, au contraire, la formation permanente n'est pas qu'une nouvelle structure d'enseignement, et ils voudraient voir améliorer ses lacunes législatives (congé-formation, droit de délibération par le comité d'entreprise des plans de formation, en particulier) et ses insuffisances, afin que soit favorisée la formation, professionnelle, mais aussi humaine et sociale des stagiaires, en fonction de leurs aspirations (même encore potentielles), et pour le bien commun.

Faut-il en conclure que la formation permanente a échoué comme agent d'intégration sociale ? Ce n'est pas encore certain. Tout dépend de ce qui sortira de la "pause" actuelle, -manifestée par les difficultés de concertation entre les parties intéressées -, qui recouvre des différences d'intention et d'idéologie.

c) Faciliter l'intégration sociale par l'accès à la culture et au partage des responsabilités.

Si le Comité d'Entreprise a le droit, non plus seulement d'être consulté, mais de partager la responsabilité des choix, il est amené à partager l'information et le pouvoir. Avec la disparition d'une partie du mystère entourant l'employeur lors des processus de prise de décision s'atténue l'aura de toute-puissance qui paralyse et empêche une contestation constructive. Le fossé diminue entre ceux qui peuvent devenir alors de réels "partenaires sociaux". Est modifiée aussi la vision qu'a l'ouvrier de lui-même, de l'entreprise, de la société, et de la place, nouvelle, qu'il y occupe, en en devenant "partie prenante", et en contribuant à la créer à partir de la co-responsabilité aux décisions prises, au moins dans certains secteurs de la vie de l'entreprise. Les choix concernant la formation permanente ne pouvant être isolés des autres choix concernant les plans et les orientations de développement de l'entreprise, est-il possible, et est-il même concevable, que le rôle de co-responsabilité acquis dans un domaine se limite à celui-là ?

De multiples propositions, comme celles de la Commission Blamont, des syndicats ouvriers, et de Paul Granet, en particulier, soulignant le lien à établir entre plein emploi et unité sociale, en conjonction avec loisirs et épanouissement personnel (cf. n° 59) ont été faites pour améliorer la loi et créer un système cohérent qui redonnerait à la France la position novatrice quant aux droits de l'homme, qu'elle a eue dans

son passé, et jusqu'y compris dans la promulgation de la loi du 16 juillet 1971 !

Mais la situation sociale est en telle voie de détérioration, qu'un redressement ne sera possible que dans le cadre d'un projet global, ce qui implique une décision politique engageant l'avenir. Or la société française hésite actuellement entre plusieurs systèmes économico-politiques auxquels elle participe partiellement (capitalisme concurrentiel, mais aussi intervention de l'Etat, libéralisme, mais aussi planification - "obligation ardente", mais non contraignante - tentatives de participation financière aux bénéfices de l'entreprise et de participation à la politique économique, mais revendication par le patronat du maintien de son autonomie dans la responsabilité et l'autorité), tandis que, au niveau de l'entreprise, un équilibre, favorable au patronat, et cause d'anomie (74), persiste.

Les antinomies entre les différentes positions concernant l'avenir de la formation permanente, les divergences d'interprétation quant à l'application et à la finalité de la loi du 16 juillet 1971, comme la longueur de la "pause" et l'apparente incommunicabilité entre les divers acteurs du procès social ne sont pas le fait du hasard, mais renvoient à un problème fondamental : quels sont les modèles de la personne qui s'affrontent souterrainement dans ce conflit cristallisant soudain les oppositions par sa prégnance ?

---

(74) Il s'agit ici de l'anomie - "état de dérèglement de la société" qui se produit lorsque la "solidarité" n'existe pas , ou plus, soit par manque de contigüité entre les fonctions sociales, soit parce que des changements de structure ne sont plus possibles dans une société qui a atteint sa limite de plasticité, ou parce que l'effervescence économique ou sociale la bouleverse.

E. DURKHEIM, (11), p. 360 ; (12), pp. 281 et 361.

2. TROIS CONCEPTIONS DE "L'HOMME DANS SON RAPPORT A LA SOCIETE".

Nous nous trouvons devant trois conceptions de "l'homme dans son rapport à la société" :

a) La conception du patronat

La conception du patronat d'une économie de capitalisme concurrentiel teinté d'humanisme libéral sous l'influence, en particulier, de l'évolution intellectuelle d'une fraction du catholicisme.

- Pour lui, l'homme est essentiellement vu dans son rapport au travail.

- L'homme adulte est "achevé". Toute formation ultérieure doit être professionnelle, non seulement parce qu'utile, mais également parce que c'est dans le domaine professionnel, où les techniques évoluent et où la première formation professionnelle n'est pas forcément suffisante pour toute une vie, qu'elle se justifie. Le système scolaire n'est donc pas à modifier.

Tout autre désir de formation ressortit au domaine des loisirs, et doit donc être pris en charge par l'individu pendant ses temps libres.

- Mais l'attitude à l'égard de la jeunesse ouvrière a subi une évolution, manifestée particulièrement depuis le début de la récession économique. Tirerait-elle son origine de la peur latente inspirée par la jeunesse depuis mai 68 ? En effet, pour lutter contre le chômage, des emplois leur sont réservés, d'autres sont créés à leur intention, des stages leur sont proposés, en plus de tous les autres qui leur sont ouverts comme à l'ensemble des travailleurs. Un tel comportement, nouveau, en suscitant des oppositions contre les jeunes,

plus "jeunes" qu'"ouvriers" alors, peut viser à faire disparaître ou à atténuer, chez les travailleurs, le sentiment d'appartenance à une classe commune, et à éviter ainsi, à la limite, que les jeunes travailleurs, à l'instar des étudiants de mai 68, servent de détonateurs à une révolte ouvrière éventuelle.

En somme une conception traditionnelle, sans changements très importants, en ce qui concerne la jeunesse ouvrière devenue "les *jeunes* qui entrent dans la vie active".

b) La conception des syndicats ouvriers.

La conception des syndicats ouvriers inspirée par une idéologie socialisante dans un contexte capitaliste et une perspective de lutte de classes.

- D'après celle-là l'homme sera désaliéné, dans son travail et dans la vie sociale, par l'instruction et par la participation aux pouvoirs, économiques et politiques. L'instruction, égalisante, est en même temps une arme pour la prise du pouvoir.

- D'où l'importance de la formation permanente qui doit promouvoir à la fois un homme plus complet culturellement et un homme mieux armé pour la lutte de classes. Le temps des stages est à prendre sur le temps de travail en fonction de la stratégie globale tendant à faire reconnaître le droit à la culture, mais aussi diminuer le temps de travail.(75) La formation permanente, compensation à une première scolarisation insuffisante et / ou prolongement de celle-là, est une nouvelle

---

(75) Ce qui aboutit, paradoxalement, mais logiquement, à faire assurer, et payer, par l'employeur, au moins en partie, la formation culturelle, sociale, etc. des futurs responsables de la lutte de classes.

structure éducative, multiforme, s'adressant à des adultes et ne remettant fondamentalement en cause ni l'enseignement initial (76) ni l'image de l'homme - et de son développement.

- La jeunesse, future "relève", doit bénéficier d'actions de formation, pour faire et parfaire ses apprentissages, pour préparer l'avenir, mais aussi pour participer à la lutte ouvrière actuelle, en menant des actions concernant les jeunes et en participant à celles de l'ensemble de la classe ouvrière.

- - - - - - - - - -

(76) Pour G. SNYDERS (586) qui a une position résolument engagée dans un "combat progressiste" l'école n'a pas à être remise en cause. "L'école progressiste" prend appui sur le positif des enfants de la classe ouvrière ; elle se transforme par ce positif, par l'impulsion qu'elle aura reçue d'eux, qu'elle aura tiré d'eux ; (...) elle "fait tout ce qui est en son pouvoir pour devenir moins ségrégative à l'égard des enfants du prolétariat et diminuer leurs échecs" (...) l'école "est le théâtre de leurs actions déjà réelles et déjà adaptées" (...) "école de l'actuel, et non pas une simple préparation à un avenir ... (...)", et, rappelant MAKARENKO : elle doit "guider les enfants vers des plans qui embrassent un champ d'action se développant chaque fois plus loin vers l'avenir, englobant ainsi des éléments plus efficaces du passé".(369-370).

L'affirmation des valeurs de l'école, lieu de vie "actuel", aussi sérieux et dramatique pour l'enfant que l'usine pour ses parents, et la référence à ce remarquable pédagogue qu'a été MAKARENKO, donnent l'image dynamique et positive d'une école aussi "progressiste" que possible, mais dans un système éducatif ignorant les transformations en cours de par le monde, et les potentialités, parfois réalisées, ou en voie de réalisation, de la formation permanente qui, dans bien des cas, profite d'abord aux plus pauvres. En effet son analyse des réalisations chinoises et allemandes (p. 139-155) et des théories de pédagogues soviétiques de la première génération (p. 245-60) n'aborde pas du tout ce problème. G. SNYDERS situe sa critique au niveau de l'analyse théorique sous-tendant les réalisations référées au marxisme, sur le plan, principalement, de la relation ou de l'alternance école/travail dans une perspective de lutte de classes.

c) La conception "française".

La conception française, humaniste égalitaire, sous-jacente à la loi du 16 juillet 1971.

- Les hommes sont égaux en droit, libres et fraternels. L'évolution se fait vers toujours plus de progrès par l'intégration progressive d'étapes réalisées, ou au moins inscrites dans la loi.

- De l'école pour tous on passe logiquement à la formation permanente pour tous. Professionnelle, culturelle et volontaire, elle doit être effectuée pendant le temps de travail. Institutions publiques d'enseignement, institutions privées et patronat collaboreront à cette tâche dont la réalisation modifiera progressivement la conception et la pratique des formations initiales, dans une vision de l'homme transformée par l'abolition de la séparation jeunes (à l'école), adultes (au travail), dans un système où les deux activités alterneront tout au long de la vie d'une personne en "formation permanente".

- La jeunesse, et en particulier la jeunesse ouvrière, n'a pas une place particulière dans ce système : elle a simplement l'avantage d'avoir quitté l'école depuis moins longtemps que les travailleurs adultes, donc d'avoir moins oublié et peut-être d'être plus préparée à la formation permanente dans la mesure où peu à peu, les enseignants modifieront leur pratique en fonction d'une nouvelle conception de l'instruction.

Mais cette utopie (77) dans laquelle on peut

---

(77) "L'utopie serait en quelque sorte un projet imaginaire d'une réalité autre, (...) d'une société autre". H. DESROCHE, (10).

retrouver bien des traits relevés par H. Desroche (78) (comme dans les deux précédentes d'ailleurs) est bien éloignée de celles des employeurs et des salariés, et bien combattue également par la récession économique, qui avec le chômage augmentant et la stagnation des carnets de commande se poursuivant, n'incite guère à la réalisation de mesures pouvant

- - - - - - - - - -

(78) Les 7 traits de l'utopie relevés par H. DESROCHE dans son analyse des utopies sociales de SAINT-SIMON, FOURIER et CABET, peuvent s'appliquer aux conceptions rappelées ici. Très sommairement en ce qui concerne l'utopie française sous-jacente à la loi du 16 juillet 1971 (mais la même analyse pourrait être effectuée pour les deux autres utopies).

- REFERENCE A UN PHENOMENE ANTECEDENT (I) : le développement progressif d'une législation améliorant toujours les possibilités d'accès à l'instruction, par exemple ...
- la "loi" est par excellence un MESSAGE SOUS FORME D'UTOPIE ECRITE(2)
- l'aspiration à une société fraternelle et libre où tous les hommes seraient rendus égaux par l'école et la culture IMPLIQUE UN MESSIANISME ET / OU UN MILLENARISME (3).
- On peut considérer que les tentatives de réalisations locales plaçant les actions de formation permanente dans la perspective du développement régional auquel elles ont à contribuer sont le TRAITEMENT DE CETTE UTOPIE ECRITE et commencent la TRADITION D'UNE POSTERITE PRATIQUANTE (4).
- Dans quelle mesure "l'exportation" de l'alternance, dont on ignore l'importance réelle comme précurseur, ne réalise-t-elle pas l'EXPANSION CENTRIFUGE ESCOMPTEE D'UNE EMIGRATION ? (5).
- "La pause" se terminera-t-elle dans l'INELUCTABILITE D'UNE ACCULTURATION ? (6). Cela paraît vraisemblable.
- Et rien n'exclut l'EVENTUALITE D'UNE REACTIVATION (7) favorisant un nouveau bond en avant de l'utopie française. "Même usées, même domestiquées, les utopies ne laissent pas d'être explosives. Elles ne cessent d'exercer un énigmatique attrait, comme si elles recélaient malgré tout un feu couvant sous leurs cendres. Le volcan qu'on croyait éteint est toujours susceptible d'être réactivé et à nouveau d'entrer en éruption. Des oeuvres peuvent dormir pendant des décennies et reprendre soudainement une actualité intempestive.

  Phénomènes de période CRITIQUE, les utopies sommeillent dans le regime empesé de la période ORGANIQUE. Mais elles redeviennent requises et disponibles dans une nouvelle phase critique". ((101), 203-9).

bouleverser la société.(79)

Le temps de la "formation permanente" est bien actuellement le "temps de l'ambiguïté" (R. Pucheu, (1974), 324) à tous les points de vue, en France.

Dans une tentative de clarification de cette ambigüité, nous allons étudier un certain nombre de systèmes de formation permanente auxquels nous référerons le système français.

(79) Dans "l'origine utopique", H. DESROCHE montre à travers l'analyse successive de diverses utopies la place prépondérante faite à l'éducation pour promouvoir l'avènement d'une autre société. (701)

CHAPITRE III

SYSTEMES ET STADES D'EVOLUTION DE LA FORMATION PERMANENTE DANS UN CERTAIN NOMBRE DE PAYS

A partir des éléments que nous avons pu recueillir (1) sur un certain nombre de situations nationales, nous avons dégagé, après une première tentative de regroupement des systèmes, les lignes directrices qui permettent d'établir une typologie empirique.(2)

1. REGROUPEMENT DES PAYS EN FONCTION DU RAPPORT EXISTANT ENTRE LE SYSTEME EDUCATIF TRADITIONNEL (formations initiales) ET LE SYSTEME DE FORMATION PERMANENTE.

Dans un premier groupe, on trouve des pays ayant une solide tradition industrielle, comme la Grande-Bretagne, la Belgique, la République fédérale d'Allemagne, le Canada, les Etats-Unis, l'Italie et la France.

---

(1) Principales sources : publications de l'OCDE ; publications de l'UNESCO ; colloque tenu à Rennes en septembre 1973 par l'Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche scientifique (AEERS), sur la pratique de l'alternance dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays ; divers ouvrages, dont certains émanant des organismes officiels des pays étudiés.

(2) R. GOLDSTEIN, (708).

Dans ces pays où il existe un système scolaire et universitaire structuré et ancien, comprenant des filières de formation professionnelle, les mesures prises, ou envisagées, en vue de promouvoir la formation permanente, *tendent à susciter de nouvelles structures*, soit tout-à-fait séparées des précédentes, soit en leur empruntant simplement leurs supports matériels, soit encore en tentant une certaine collaboration de complémentarité.

La formation permanente est alors destinée, en priorité, à favoriser la promotion professionnelle puis sociale des travailleurs, ou de tous ceux qui n'ont pu bénéficier d'une formation initiale satisfaisante. Dans les faits, cependant, ce ne sont pas toujours eux qui bénéficient immédiatement des mesures prises, pour de multiples raisons, matérielles, sociales, mais aussi psychologiques, sur lesquelles nous aurons à revenir.

Au stade suivant, la formation permanente est un droit reconnu à chacun de continuer d'apprendre et de se cultiver, tout au long de son existence.(3)

Dans un deuxième groupe, se retrouvent des pays qui ont en commun d'avoir entrepris des *réformes* importantes de *l'ensemble de leur système éducatif*, à partir des principes de la formation permanente, en insistant, en particulier, sur la nécessaire alternance entre périodes de travail et périodes d'études, pendant toute la vie de l'individu : Suède, Norvège, Yougoslavie, Roumanie, République démocratique allemande ...

(3) OCDE, (654), p. 12.

Le troisième groupe comprend les pays où la scolarisation et la reconnaissance d'une évolution nécessaire de l'ensemble de la population sont récentes ; dans ces pays, comme la Chine et les pays du Tiers-Monde qui ont accédé à des dates relativement récentes à l'indépendance, la formation permanente est devenue un *objectif en même temps qu'un moyen d'action prioritaire.*

Mais si l'on tient compte de l'idéologie dominante qui sous-tend les décisions et les réalisations nationales, la dialectique qui s'établit entre celle-là et le niveau socio-économique de la population concernée détermine une typologie plus précise.

2. TYPOLOGIE INCLUANT L'IDEOLOGIE DOMINANTE.

La répartition s'effectue alors en sept types dont la cohérence interne donne à penser qu'ils constituent de grands types de structures comportant des variantes, corollaires de situations locales diverses.

I) Type dans lequel l'idéologie révolutionnaire prédomine.

Dans ce type nous trouvons des pays à dominante rurale mais en voie d'industrialisation rapide - Chine, Yougoslavie, Cuba - dans lesquels un effort important était à fournir pour scolariser et pour donner une formation professionnelle à la majorité de la population.

Le *rôle de l'idéologie dominante est prépondérant, avec, pour principe de base, que le développement de la société, au plan national comme au plan local, est inséparable du développement des personnes qui en sont les artisans, et, corollairement, que l'éducation est un moyen privilégié d'accélération de l'évolution générale, d'où l'intégration du système éducatif dans le système cohérent et complexe destiné à promouvoir une société nouvelle.*

L'accent est mis sur le bien commun auquel l'individu doit concourir, et, en contre-partie, la solidarité collective le fait bénéficier de droits qui doivent lui permettre d'être plus efficace dans une société en évolution rapide. D'où la sélection des futurs étudiants selon des modalités variables : après deux ans de travail, en Chine, par exemple. En contre-partie, les études sont gratuites et le stagiaire, ou l'étudiant, reçoit une allocation de maintenance et le maintien de ses droits sociaux, éventuellement.

La tâche la plus urgente était, dans ces pays, de scolariser rapidement et de former professionnellement des masses restées en dehors des systèmes d'instruction jusqu'à une date récente. Pour ces dernières, l'accès à la culture par la *formation permanente est une revanche du passé.* C'est pourquoi chaque citoyen a le droit de bénéficier de la formation permanente : en Yougoslavie, par exemple, chacun a droit au travail et chacun a droit à participer à l'autogestion dès sa jeunesse, l'objectif étant que le système éducatif soit toujours plus intégré dans un système auto-gestionnaire.

Mais ce passage à plus de connaissances doit s'effectuer sans couper les nouveaux instruits - si relative d'ailleurs que soit cette instruction - *du peuple, sans créer une nouvelle classe de lettrés méprisant le travail manuel.* Différents moyens sont utilisés pour éviter cet écueil : rejet de l'accès à l'enseignement supérieur au-delà d'une période de travail effectif (en Chine, en particulier), stages de recyclages politiques et techniques (comme les "Ecoles du 7 mai" chinoises destinées en priorité aux responsables), mais surtout lien étroit mis entre études et travail effectivement productif.

En effet, la métachronie qui fait se succéder pendant la durée de la vie professionnelle des périodes consacrées au travail et des périodes d'études, s'accompagne dans les pays de ce type, de "l'alternance pédagogique" dans laquelle il existe un mouvement constant, pendant le stage ou les études,

entre la théorie et la pratique, non seulement au plan de l'apprentissage technique mais aussi au plan de la production : les "fabriques d'université", en Chine, et les "usines d'enseignement" yougoslaves ont des principes voisins, avec une structure opposée. Dans le premier cas, c'est à l'université, qui l'a créée et qui la fait fonctionner qu'est rattachée la fabrique, alors que dans le second cas, l'établissement d'enseignement fait organiquement partie d'entreprises associées.

Comment s'articulent pratiquement métachronie et alternance dans la spécificité de ce type ?

A. La Chine.

"L'éducation doit être au service de la politique. L'enseignement doit être combiné avec la pratique de la production. Les intellectuels sont au service des ouvriers et des paysans". (4)

Les principes sont nettement définis, dans ce pays grand comme un continent, dont seule une infime minorité d'habitants était instruite avant la révolution.

L'enseignement supérieur est offert à tous les jeunes, mais, à capacités intellectuelles égales, les proportions d'étudiants varient avec le milieu familial. De plus, l'importance accordée au marxisme-léninisme, comme matière principale, lors de la sélection et pendant les études, illustre le

---

(4) Déclaration des responsables de l'université Tsing-Hua à Pékin, 5 septembre 1972, cité in (444), p. 5.

Voir également :

. Alain PEYREFITTE, (179), ch. 7 : "Des Universités "prolétaires", p. 156-177, et, en particulier, p. 162-164.

. M.A. MACCIOCCHI, (154), en particulier le ch. 2, "La révolution à l'université", p. 51-98.

postulat fondamental selon lequel la politique est première.(5)

Progressivement, un processus conduisant à l'autonomie économique des universités se développe, pleinement intégré dans un système idéologique cohérent, dont les éléments se renforcent les uns les autres.

- - - - - - - - - -

(5) M.A. MACCIOCCHI rapporte de façon trop vivante sa visite à l'université Tsing-Hua et aux fabriques de cette université, pour que nous ne lui laissions pas la parole :

"Le nouveau mode de recrutement universitaire se fonde sur les points suivants :

1. Les ouvriers, paysans et soldats doivent demander eux-mêmes à fréquenter l'université.
2. Les masses du secteur auquel appartient celui qui en a fait la demande, choisissent qui peut y être admis.
3. Le comité révolutionnaire de la localité soumet la proposition aux masses.
4. L'université contrôle si les conditions requises pour la fréquentation de l'université par ces étudiants sont remplies. Le système de notation a disparu. Lorsqu'on sort de l'université, on n'a plus de titres, mais une attestation prouvant qu'on a fréquenté cette université, attestation qui met essentiellement l'accent sur les qualités politiques de l'étudiant.

"Moi :

"- Combien durent les cours ? A quel âge entre-t-on à l'université ?

"L'ouvrier :

"La condition requise pour fréquenter l'université est d'être âgé d'environ vingt ans.Le niveau de culture des jeunes qui y accèdent est, par conséquent, celui du second cycle secondaire. Mais ils doivent avoir auparavant participé à au moins deux ou trois années de travail productif. Selon l'enseignement de MAO relatif à l'abrègement de la durée des études, la durée du cycle universitaire n'est plus comme autrefois de sept, mais de trois ans. L'Etat garantit l'entretien matériel de l'étudiant pendant cette durée et subvient à tous les frais qui découlent de sa condition. Les vétérans ouvriers, les paysans pauvres, eux, par contre, peuvent entrer à l'université sans avoir fréquenté l'école et hors de toute limite d'âge. La seule chose qui leur est demandée est d'être riches d'expériences pratiques. Ces ouvriers et ces paysans sont venus à l'université pour y faire des recherches scientifiques et des inventions dans le domaine de la production. Le salaire de ces ouvriers et paysans venus à l'université continue d'être versé par l'unité d'origine, commune ou fabrique, qui les a élus étudiants. (...) "Ainsi, par exemple, l'étudiante qui est originaire d'une section de la marine, appartient à l'Armée populaire de libération ; elle fit ses classes secondaires, alla dans l'armée puis fut

.../...

Toujours à Tsing-Hua, mais cette fois pendant la visite des fabriques de l'université : "Le rôle des professeurs consiste à assurer cette union entre travail pratique et théorique au sein de l'université, avec leurs élèves, et l'éducation, plongée comme elle l'est dans la pratique, en vient à perdre tout caractère aride et abstrait. On a pu, en outre, constater que la rééducation du corps enseignant donne de meilleurs résultats si le professeur ne se consacre pas seulement au travail manuel mais le fait alterner avec son enseignement, bref, si les deux vont de pair. On cherche à obtenir qu'enseignement, recherche scientifique et production aillent du même pas. A Tsing-Hua, en respectant les exigences de la spécialisation et en utilisant les ressources disponibles, de petites et moyennes fabriques ont été créées".(6)

- - - - - - - - - -

(5) - suite -

élue dans sa section par ses camarades soldats comme candidate étudiante. Voilà donc un exemple très concret de sélection universitaire. Pour ceux dont l'origine n'est pas ouvrière, nous devons examiner leur origine familiale, mais également leur comportement politique. Il n'y a pas, je l'ai dit, de "rouges-nés", car ce serait aussi une manière de privilège dans la jeunesse. C'est ainsi que nous avons accueilli quelques étudiants de famille non laborieuse. Mais il est clair que 90 % des étudiants sont d'origine ouvrière, paysanne ou viennent de l'armée. Pour ces étudiants, la matière principale est le marxisme-léninisme et la liaison entre théorie et pratique. La masse des intellectuels de type nouveau est en train de croître rapidement. Avant la révolution culturelle, le pourcentage d'étudiants issus de familles non laborieuses était de 40 % (avant la libération, ce chiffre était de 100 %).

"Dans le travail que nous devons accomplir, la révolution dans l'éducation apparaît comme une chose nouvelle, nous devons faire face à des insuffisances, à des difficultés - je l'ai dit - mais nous espérons les surmonter.

"Il y a, à Pékin, plus de cinquante centres universitaires, et les étudiants, avant la révolution culturelle, étaient trois cent mille. En deux ans, on a fait un travail relativement important!"

M.A. MACCIOCCHI, (154), p. 94-6.

(6) ibid. p. 78-9.

Ces textes, entre autres, montrent que :

- l'alternance travail pratique / études théoriques pendant la durée de l'enseignement a un double but :

. ne pas couper l'étudiant de la réalité concrète, de peur, entre autres, qu'il en vienne à la mépriser, le souvenir des intellectuels du passé n'étant pas disparu, et ce danger pouvant toujours ressurgir.

. assurer un travail productif, même pendant le séjour à l'université.

- Mais s'agit-il d'une formation "permanente" ? Est-il envisagé qu'un travailleur, un ingénieur, puisse, à diverses reprises pendant sa vie professionnelle, retourner faire un stage à l'université ?

L'accès retardé à l'université pour les jeunes n'est-il pas surtout destiné à donner plus de maturité et de motivations aux candidats qui, de surcroît, seront d'abord choisis par leurs camarades de travail ?

Les "vétérans ouvriers" et les "paysans pauvres" admis directement, leur expérience compensant l'absence de première instruction, ne bénéficient-ils pas "enfin", et pour une seule période, de l'enseignement supérieur auquel ils ne pouvaient rêver prétendre lorsqu'ils avaient vingt ans ? A. Peyrefitte emploie, à ce propos, le terme de "formation permanente", (7) mais ne s'agit-il pas, pour cet auteur, d'un raisonnement par analogie ?

(7) "... des ouvriers, des paysans ou des soldats chevronnés peuvent-être dispensés de cette obligation (études secondaires) : les vétérans sont admis, au titre de la formation permanente, sans aucune condition de connaissance ni d'âge". A. PEYREFITTE, (174), p. 162.

- La formation permanente proprement dite - stages d'études répétés à plusieurs reprises, à diverses périodes de la vie professionnelle - n'existerait-elle que pour les responsables, dans le système des "écoles de cadres" "7 mai", écoles de "rééducation" pour les membres du parti et de l'administration (8) ? "Retourner au travail manuel de base est, pour les dirigeants occupant les postes les plus élevés, une excellente occasion de tout réapprendre. A part les personnes âgées, les malades et les infirmes, cette voie doit être suivie par tous. Qui est appelé à conserver un poste de direction doit également, à son tour, et en groupe, travailler à la base de ses mains" (extrait de la "Directive du 7 mai"(1966) du Président MAO).(9)

De ce chapitre "L'Ecole des cadres "7 mai"", sous-titré "La guérilla intérieure" (10) on retire l'impression, tout découlant et se ressourçant dans la pensée révolutionnaire, qu'il est bien réalisé là un système de formation permanente, avec des écoles diversifiées selon le niveau de responsabilité des cadres, et avec des stages d'une durée d'un an au moins, suivis parfois d'une nouvelle affectation professionnelle. Cette formation ne concerne pas encore tous les habitants de ce vaste pays, mais en atteint de plus en plus, à mesure que les responsabilités, diversifiées, sont assumées par des personnes de plus en plus nombreuses, et que la "guérilla intérieure", intérieure à chaque responsable, homme ou femme, tend parallèlement à se généraliser.

- - - - - - - - - -

(8) M.A. MACCIOCCHI, DE LA CHINE, (154), p. 99.

(9) ibid. p. 106.

(10) ibid. ch. III, p. 99-129.

B. La Yougoslavie.

Dans ce pays également, l'éducation, devenue un droit pour chacun, liée à l'idéologie dominante, est un des moyens d'évolution de la société. "L'éducation récurrente (...) est conçue comme l'un des principaux instruments appelés à couronner l'oeuvre d'édification de la société socialiste dont la Yougoslavie a jeté les bases".(11)

Chaque citoyen a le droit de bénéficier de la formation permanente, après la formation initiale obligatoire, parce qu'il a droit au travail et a droit à participer à l'autogestion, dès sa jeunesse, l'objectif étant que le système éducatif soit toujours plus intégré dans un système autogestionnaire.

L'éducation récurrente doit répondre également à des objectifs économiques de croissance pour lesquels il est nécessaire que le rendement augmente et qu'une main-d'oeuvre hautement qualifiée se développe.

Le souci de permettre aux adultes de faire des études figure aussi dans les projets et les réalisations, afin de permettre, en particulier, de diminuer le fossé qui se creuse entre les générations.

Au moment où l'étude de l'OCDE, que nous venons de citer en note (11), était réalisée, ses auteurs constataient un commencement d'application des principes dans des structures originales, comme :

- les "centres scolaires" destinés à unifier "les fonctions et le contenu de plusieurs types jusqu'ici distincts".(12)

(11) S. BEZDANOU, M. DJURISIC, (610), p. 6.
(12) ibid. p. 35.

- les "usines d'enseignement" : établissements d'enseignement faisant organiquement partie d'entreprises associées.

Les stagiaires, ou étudiants, "continuent à percevoir tant un revenu parsonnel que les autres avantages auxquels eux et les personnes qui sont à leur charge ont droit".(13) Le financement est assuré par des prélèvements sur les recettes sociales. Ils sont affectés à un organisme spécial.

Ainsi les réformes en cours se situent essentiellement dans la perspective d'un système métachronique, où vie de travail et vie d'études sont étroitement imbriquées.

Comme dans les deux cas précédents, l'alternance, que nous appelons "pédagogique" et la métachronie sont pratiquées, dans une conception très élaborée de la place de l'enseignement post-obligatoire dans l'évolution sociale du pays.

Dès 1962, soit trois ans après la Révolution, les principes de la réforme de l'enseignement ont été posés :

"La réforme universitaire marque le lien qui s'établit entre l'étudiant et sa future profession au moyen du travail qui s'accomplit, soit dans le domaine propre à sa profession, soit dans le domaine des services qu'il fournit à l'Etat".(14)

---

(13) ibid. p. 41.

(14) Texte cité au Premier Congrès de Solidarité des Peuples d'Amérique latine. OLAS, 1967, A.E.E.R.S., (444), II.

Puis, la Résolution ministérielle d'avril 1972 précise les grandes lignes de l'intégration études-travail dans l'enseignement supérieur ; et, le 5 août 1973, le Vice-premier Ministre pour l'Education, la Culture et la Science déclare : "Dans les universités, le contact direct des étudiants et des professeurs avec les travailleurs des unités de production et des services où ils effectuent leur tâche productive constitue une influence de valeur appréciable qui contribue puissamment à la formation prolétarienne de nos étudiants et à les préparer à l'accomplissement parfait des responsabilités qu'ils contractent dans la société socialisée".

. La mise en pratique de ces principes aboutit à une alternance obligatoire de périodes d'études et de périodes de travail :

"L'alternance travail-études" est obligatoire dans la journée : 4 heures sont consacrées aux cours et aux travaux pratiques (actividades docentes) et 4 heures au travail productif du lundi au vendredi. Ce travail, bien que correspondant toujours, en principe, à l'orientation des études, va varier avec la phase des études : celles-là, qui durent généralement entre quatre et six ans, sont coupées en deux périodes. Si, par exemple, les études durent quatre ans, le travail productif accompli pendant les deux premières années, et selon des normes identiques pour les étudiants et les ouvriers, est destiné à donner des habitudes de travail, à partir des activités les plus humbles.

Par exemple : un étudiant en médecine fera fonction de garçon de salle en hôpital, un étudiant en technologie sera utilisé comme manoeuvre en maçonnerie ou gâchera du plâtre pour la construction d'H.L.M., posera des traverses de chemin de fer, fera du bobinage ... un étudiant en sciences travaillera dans une fonderie ou une usine de produits chimiques, tandis qu'un étudiant en psychologie balaiera et nettoiera un jardin d'enfants, etc.

En troisième et en quatrième année, le travail, toujours productif sera plus directement lié aux études effectuées. Il prendra la forme d'un travail à mi-temps à la place d'un professionnel.

Nous retrouvons ici la préoccupation de faire respecter les travaux manuels les moins qualifiés, les moins "nobles", et donc les moins valorisés socialement, ainsi que le désir de ne pas "couper" du peuple les futurs cadres professionnels, comme nous l'avions déjà constaté en Chine.

Dans ce système l'absentéisme serait inférieur à 1 %.

La Commission que chaque centre de travail possède, et qui analyse le travail des étudiants, rappelle, par sa composition, la dimension politique du travail de production. Elle comprend, en effet, un étudiant de la Fédération des Etudiants universitaires (FEU), un représentant de la Jeunesse communiste (UJC), un représentant de l'usine et un professeur.

Beaucoup de professeurs auraient demandé à travailler "pratiquement" eux aussi, car "ils ne se sentaient pas à la hauteur : ils avaient une connaissance, théorique seulement, de sujets que leurs étudiants connaissaient pratiquement aussi", lisons-nous dans cette même étude de S. Bezdanous et M. Djurisic.

Est-ce le début d'une formation permanente plus généralisée dans un pays où, il y a moins de vingt ans, la possibilité de poursuivre des études n'était l'apanage que d'une minorité ? Est-ce ainsi qu'il faut interprêter le fait qu'en 1973, 40 % des personnes suivant des cours dans l'enseignement supérieur étaient des ouvriers ?

Certains objets originaux d'association "unité d'enseignement / usine" vont-ils dans le même sens ? Nous ne

citerons que deux de ces exemples :

- la sucrerie "Camilo Cienfuegos", à 70 km de La Havane est associée à une unité d'enseignement de 500 étudiants de toutes les professions concernées par l'industrie sucrière : de l'agronome à l'ingénieur, en passant par l'archiviste, les électriciens, économistes, planificateurs ...

- l'entreprise nationale de l'électricité est programmée avec une faculté de technologie, ouverte à toutes les spécialités nécessaires pour la marche et le développement de l'entreprise.

Dans ce *type I*, l'intention de formation permanente se manifeste par la possibilité, pour les adultes, de faire maintenant des études, par le rejet de l'enseignement au-delà d'une période de travail effectif. L'enseignement est associé à un travail productif, et est caractérisé par le lien étroit mis entre études et travail effectivement productif, et par les possibilités de recyclage politique et technique.

Ainsi "métachronie" et "alternance pédagogique" sont justifiées, et par des raisons idéologiques d'intégration-participation des différentes catégories sociales aux diverses sortes de tâches, d'éducation et de promotion, et par des raisons pédagogiques.

2) Type dans lequel les efforts de développement global prédominent.

Ce type comprend les pays dans lesquels, quel que soit le continent, l'économie est dominée par une agriculture de type traditionnel, le développement industriel réduit et la scolarisation très limitée socia-

lement.(15) Mais ces pays font un effort de développement à tous les plans, humain comme matériel : par exemple, réseau routier, diffusion de méthodes modernes d'agriculture pour augmenter la production de denrées alimentaires et améliorer la santé et la nutrition, alphabétisation (16), adaptation et progrès de l'artisanat rural, formation professionnelle, introduction de nouveaux types de rapports familiaux et sociaux, etc ...

Un effort particulier est souvent fait à l'égard des catégories les plus défavorisées : populations rurales isolées, femmes et jeunes transplantés de la campagne à la ville.

- - - - - - - - - -

(15) Dès 1961, G. BELLONCLE dénonçait, "à la suite d'A. DUFFAURE , l'école primaire comme étant la principale animatrice de l'exode rural". Sa position n'est pas modifiée en 1974 ((606), p. 2). S. MIZIYAWA n'est pas plus tendre : "Les systèmes scolaires coupés de la vie réelle se caractérisent par une forte désertion et un absentéisme certain" ((648), p. 97). Le système scolaire continue de revêtir un caractère "sélectif", il constitue même un facteur de désagrégation de la société (ibid. p. 98). Cet auteur montre comment, au Togo, les premières tentatives d'alphabétisation, inspirées du modèle scolaire, ont échoué (ibid. p. 98-9). Faisant le bilan de l'alphabétisation traditionnelle dans le monde (p. 24-25) et étudiant le taux d'analphabétisme, par sexes, dans quelques pays, (p. 26-9), il montre qu'apparemment l'alphabétisation traditionnelle est un échec : le nombre des illettrés croît-trait en même temps que celui des adultes. (La situation des femmes est de très loin plus grave encore que celle des hommes). Pour lui "l'enseignement ne réussit pas à arrêter l'expansion de l'analphabétisation dans le monde, entre les âges de 6 et 15 ans" (p. 30).

(16) Lorsque l'alphabétisation est fonctionnelle, elle a toutes les chances de succès : "aussi longtemps que le néo-alphabétisé lie ses aptitudes (de lecture, écriture, calcul) à son activité professionnelle, il ne peut retomber dans l'analphabétisme". Il faut qu'elle s'adapte aux besoins et à la situation réelle des adultes :

- "Priorités accordées aux producteurs adultes,
- Programmes d'enseignement imprégnés de formation et de perfectionnement professionnel,
- Intégration de l'alphabétisation dans les projets régionaux de développement".

A l'appui de sa thèse, S. MIZIYAWA indique qu'en 1975, 449 centres avec 23.686 auditeurs fonctionnent au Togo. Le résultat est appréciable, même s'il est inférieur de moitié au projet initial ...
((648), p. 96-9).

a) L'utilisation de la radio et de la télévision - Les tribunes.

Pour atteindre la population il est, de plus en plus, fait usage de la radio et de la télévision, et de *nombreux pays en voie de développement ont été amenés à considérer que radio et télévision font partie de l'infrastructure nécessaire, surtout si le réseau scolaire est insuffisant, et constituent un investissement à long terme.*

La radio et la télévision, en effet, abolissent les distances, matérielles et sociales, rendant ainsi possible le développement d'une formation permanente qui redonne aux illettrés et aux gens peu instruits leur place et leur valeur dans la communauté puisque les auditeurs ont un rôle à jouer dans les tribunes éducatives, un rôle indispensable à leur succès... L'expérience peut être alors valorisée, et rivaliser, d'une certaine façon, avec la connaissance seulement livresque.(17) Les techniques audio-visuelles faisant appel à l'affectivité autant qu'à l'esprit, à l'oreille comme à l'oeil, agissent sur la personnalité tout entière des auditeurs.

Cette technique de la tribune radiophonique, très proche de celle que connaissent les auditeurs de T.P.R. (Télé-Promotion-Rurale), désenclave les régions isolées, fait prendre plus au sérieux les émissions que si elles étaient écoutées isolément, et, en créant un groupe dans lequel les participants sont en relation d'implication mutuelle, peut permettre d'aboutir à des actions concrètes de développement au plan local.(18)

---

(17) Cela est vrai, quel que soit le pays, son niveau d'industrialisation ou de culture : l'expérience de Rodez, relatée dans LA VOLONTE PAYSANNE, aurait été, d'après l'un de ses responsables, un quasi-échec par manque de participation active des agriculteurs aux télé-débats.

(18) Les conditions de vie, les actions et les problèmes ont bien des points communs d'un pays à l'autre, comme le montre également l'expérience relatée ci-après, réalisée par des groupes aux situations aussi dissemblables à première vue que celles des canadiens et des indiens.

.../...

La technique de la tribune radiophonique rurale telle qu'elle est actuellement pratiquée dans de nombreux pays (19), est, dans ses grandes lignes, la suivante :

Une station de radio diffuse régulièrement, une ou deux fois par semaine, une série de programmes qui traitent de problèmes intéressant soit l'ensemble de la population,

- - - - - - - - - -

(18) - suite -

"Les travailleurs des champs du monde entier ont des problèmes communs. C'est pourquoi l'idée des tribunes offre d'aussi vastes possibilités d'application, malgré les différences de culture et de climat. N'est-ce pas là la meilleure preuve que les êtres humains ont les mêmes réactions et le même comportement lorsqu'ils se trouvent placés devant des problèmes similaires ?

"Le Canada, où est née l'idée de la tribune radiophonique rurale, a suivi de près l'application qui en a été faite en Inde. Dans le cadre du programme "Hands across the Sea", les groupes d'auditeurs canadiens échangent des cadeaux avec leurs homologues indiens. Ce mouvement a pris naissance à l'occasion d'une visite du Directeur général de All India Radio qui a fait cadeau au groupe d'auditeurs de Sutton Junction d'une belle sculpture représentant la déesse de la fertilité de la part du groupe d'auditeurs de Mindamahan (Etat d'Orissa). Le Canada a offert un poste récepteur à transistors que les membres de la tribune indienne conservent avec fierté. En organisant des matches de hockey, des luttes de traction à la corde et des bals costumés, les Canadiens collectent des fonds pour envoyer des postes de radio à l'Inde, tandis qu'environ 120 groupes d'auditeurs indiens ont déjà décidé des produits de l'artisanat qu'ils ont l'intention d'envoyer à leurs amis canadiens.

"Grâce à sa contribution au développement rural et à la compréhension internationale, la tribune rurale est devenue aujourd'hui un phénomène mondial. Le dernier continent à adopter cette idée est l'Afrique".

MARATHEY, BOURGEOIS, (645).

(19) Quelques exemples qui rappellent le rapport étroit établi entre la formation et la technique privilégiée de formation qu'est la radiotélévision :

. A.L. LESCH, (642).

. R.M. MARATHEY, (644).

. R.H. PACCARD, (660).

. G. GALIPEAU, (634).

. B. OULDALI, et R. ZUMSTEG, (658).

. W.F. COLEMAN, A.A. OPOKU, H.C. ABELL, (619).

. J.C. MATHUR, H.P. SAKSENA, (646).

.../...

soit une catégorie particulière, les femmes, par exemple : des problèmes techniques aux problèmes civiques, de la façon de planter des arbres jusqu'à la prévention et au traitement de telle maladie en comparant les thérapeutiques traditionnelles et modernes dans leurs implications sociales et symboliques. L'action éducative semble d'autant plus efficace qu'elle s'adresse à des publics relativement homogènes et qu'elle répond à leurs besoins spécifiques.

Ces émissions sont écoutées collectivement puis discutées par le groupe, encadré, lorsque c'est possible, par un animateur.

Les réponses aux questions posées dans le programme pour susciter un débat lors de cette tribune radiophonique, sont envoyées à la station émettrice, accompagnées des questions des auditeurs, de leurs commentaires et de leurs suggestions.

A son tour, la station répondra au cours d'une des émissions suivantes.(20)

(19) - suite -

. K.S. MULLICK, T.K. BOURKE, (650).

. E. EPPLER, (106), en particulier, p. 48 à 57.

. J. HALLORAN, (127).

. UNESCO, (685).

. B.P. BHATT, P.K. KRISHNAWOORTHY, (611).

. R. MARATHEY, M. BOURGEOIS, (645).

(20) (685), Préface.

En somme : "En ce qui concerne une émission d'éducation des adultes, nous pouvons (...) dire en tenant compte du public auquel elle s'adresse, qu'elle est éducative :
- si, étant conçue et réalisée à des fins didactiques, elle s'intègre dans un plus vaste programme d'éducation communautaire, élaboré par des spécialistes de l'éducation et de la radio travaillant en collaboration;
- si, étant assurée d'une réception convenable, elle est écoutée collectivement puis suivie d'un débat ;
- si, enfin, un véritable dialogue peut s'établir entre producteurs d'émissions et utilisateurs de la radio".
ibid. p. 49.

b) Le projet-pilote UNESCO-Sénégal - Bilan.

Le bilan du Projet-pilote UNESCO-Sénégal à Dakar (1965-1966), montre quels peuvent être les effets de telles actions de formation permanente. En effet, la population qui a participé à cette expérience était, non seulement une population féminine, de quartiers populaires, dont plus des trois-quarts étaient analphabètes, mais, de plus, âges, statuts familiaux, absence ou niveau de revenus, étaient hétérogènes. Néanmoins, les résultats ont été très positifs, et P. Fougeyrollas en a déduit que :

- L'acquisition des connaissances par les téléspectatrices ne se présente pas comme un *conditionnement de type mécanique*. Elle se présente comme un *processus dialectique* à la faveur duquel certains contenus de la télévision éducative sont assimilés, d'autres discutés, d'autres enfin rejetés.

- Les débats consécutifs aux émissions jouent un rôle décisif. Au cours de ces débats apparaît la fonction *d'animation et d'activation* de la télévision éducative. Cette animation et cette activation débordent le cadre des matières enseignées et aboutissent au dévoilement d'une *problématique sociale*". (21)

L'accent est mis nettement sur le nécessaire accroissement de connaissances de toutes les catégories de la population et à tous les plans.(22)

---

(21) P. FOUGEYROLLAS, (633), p. 9.

(22) Le premier télé-club français, créé à Château-Thierry en 1950 par un instituteur, a eu également une fonction d'éveil et de formation de la population :

"La réussite fut totale (essai temporaire de Télé-Club). On se le dit, la presse régionale emboîta le pas et il fut décidé de retenir la proposition de Roger LOUIS (d'acheter un poste de télévision par souscription). Tandis qu'en chaire de l'église de Château-Thierry, M. l'Archiprêtre déclarait dans son sermon :

"Nous aussi, nous aurons notre poste de télévision !"

.../...

c) Les conditions de réussite des expériences de développement.

En même temps que des actions visant à atteindre le maximum de personnes pour élever le niveau global de connaissances de la population, d'autres types de formations sont mis en place, parallèlement ou en liaison avec des expériences de

- - - - - - - - - - - -

(22) - suite -

Un "thermomètre" de la souscription fut affiché aux murs de la mairie et de l'école : il monta en flèche.

Vingt villages alentour suivirent l'exemple et acquirent leur télévision en temps plus ou moins longs (quinze jours à un mois en moyenne).

Cependant, les "télé-clubs" continuaient à attirer une affluence de plus en plus grande : une moyenne de trente à quarante téléspectateurs à chaque séance. Les saisons n'y changeaient rien. Si l'été, les jeunes étaient retenus par les travaux des champs, les vieux par contre ne craignaient plus le mauvais temps pour sortir de leur maison, et leur nombre contrebalançait celui des absents. Dans cette contrée, la télévision a élargi l'horizon des paysans et modifié leurs habitudes. Plus de parties de cartes, les jours de "grande télévision", c'est-à-dire lorsque le programme affiche un bon film, car c'est encore aux films que vont les préférences, ainsi qu'aux actualités. Celles-ci sont suivies avec intérêt, et les reportages sportifs avec passion : courses de chevaux, catch ont été une découverte pour le public rural. Le documentaire paraît une évasion merveilleuse à tous ces êtres dont la connaissance du monde se borne trop souvent à la lecture du journal local. Quels horizons nouveaux, ces grands voyages dans de grands pays que l'on n'a jamais vus et où l'on n'ira probablement jamais ... La critique du journal qui a omis ou déformé une de ces actualités vues à la télévision est ébauchée. Après le spectacle, on discute. L'instituteur est interrogé. On lui demande des explications sur telle chose vue. Chacun apporte son mot.

- C'est tout de même malheureux de revenir à l'école à mon âge, dit avec une certaine ironie un vieil ouvrier agricole, ça fait quarante ans que je n'y ai pas remis les pieds !

A présent, "il y remet les pieds" deux fois par semaine et s'intéresse à tout. La modification la plus importante du mode de vie au village vient de l'habitude prise très rapidement par la population de se réunir autour de l'appareil et d'échanger des impressions. Le caractère presque familial des réunions de télévision rend normal de tels échanges pendant et après la séance, et il est à noter que des instituteurs qui n'avaient jamais réussi à provoquer des discussions dans le cadre du ciné-club ont été amenés naturellement par le public lui-même à bavarder parfois longuement avec les téléspectateurs à la fin du programme de télévision.

Bien des animateurs de ces télé-clubs ont exprimé leur surprise de constater, au cours de ces conversations, un enrichissement surprenant des

.../...

développement structurel agricole.(23)

Les études rendant compte de cette évolution montrent de grands points communs, quelle que soit la région, quelles que soient les structures, quelles que soient les techniques pédagogiques utilisées. (G. Belloncle, (606))

Echecs et réussites (24) ne viennent-ils pas en fait, quasiment toujours, du respect ou non, d'une conception fondamentale de l'éducation dont découlent ensuite les applications

- - - - - - - - - -

(22) - suite -

connaissances générales d'un spectateur assidu, connaissances glanées çà et là au cours d'un film, d'une pièce de théâtre, d'une interview, d'une séquence de journal télévisé, tant le pouvoir d'attraction et de conviction de l'image influe sur la mémoire.

Quant aux enfants, la télévision a exercé sur eux une action encore plus profonde. Il est curieux, par exemple, de constater là où un récepteur existe, une recrudescence de jeux collectifs. Ainsi après une vision de course de taureaux, la petite place de Beauvardes fut transformée huit jours consécutifs en une "plaza de toros" par les enfants qui reconstituèrent selon leur imagination la course vue à la télévision. A Saponay, c'est le bref passage d'une émission éducative traitant du Moyen-Age qui fournit le thème d'un jeu de tournoi auquel participèrent garçons et filles. Dans les devoirs mêmes, les connaissances apprises par la télévision se retrouvent". (Paul BENOIST (68), p. 108-11)

Ce texte très vivant décrit une période révolue pour la France. La multiplication des récepteurs dans les familles, rurales aussi bien qu'urbaines, a supprimé la raison première de création, ou d'adhésion, à un télé-club. Mais il est cependant utile d'avoir des témoignages sur les premières réactions de populations françaises non encore atteintes par ce moyen de communication et sur les conséquences de la fréquentation de la télévision.

(23) Ces différentes études reposent sur des analyses effectuées à partir d'expériences très diverses :

. G. BELLONCLE, (606).

. R. COLIN, (620).

. S. MIZIYAWA, (648).

. L.B. OUEDRAOGO, (656), (657).

(24) Les réussites des expériences qui font l'objet des études ci-dessus ont incité à étendre la formule : par exemple, généralisation à 124 villages en Haute Volta, par la méthode de "Participation-Contribution". L.B. OUEDRAOGO, ((657), p. 295).

pratiques ? Eduquer c'est "travailler en toute sympathie avec les gens, de façon à les rendre prospères, utiles, et capables par eux-mêmes. En d'autres termes, c'est leur procurer un moyen d'émancipation sociale". (S. Miziyawa, (648), p. 21)

Dans la très grande majorité des cas, l'obstacle principal au changement n'est pas d'ordre psycho-sociologique comme on l'a trop souvent cru mais est lié à des *causes objectives* auquel "il est indispensable de remédier si l'on (veut) parvenir à une "participation populaire réelle" et à une "mobilisation des masses" (G. Belloncle, (606), p. 3).

L'important est de partir des problèmes les plus essentiels des paysans :

1. *L'épuisement des sols* (toute la stratégie et la pédagogie de la vulgarisation agricole (ou leur absence) sont mises en question par ce problème).

2. *L'impôt* (était en augmentation constante alors que les prix des produits stagnaient ou régressaient lors de l'étude).

3. *L'exode des jeunes* qui est une menace mortelle pour l'avenir des villages, étant donné qu'il tendrait de plus en plus à être définitif, et concernerait aussi bien les scolarisés que les non scolarisés.

4. *Les femmes* - au Cameroun, par exemple, où G. Belloncle a mené ses recherches, des actions ont été menées en leur faveur à partir de 1968 - Elles ont révélé de nouveaux problèmes : *l'eau* : qu'il faut aller chercher plusieurs fois par jour à plusieurs kilomètres, *le bois* , qui se fait de plus en plus rare, *la santé* surtout, notamment celle des enfants. (G. Belloncle, (606), p. 5-6).

Pour ce même auteur, si la pédagogie (25) était adéquate, impliquait le dialogue avec les communautés villageoises à travers un certain nombre de délégués représentatifs, il était possible de "mettre en place des organisations paysannes, progressivement gérées par les producteurs eux-mêmes et pouvant devenir au niveau local des instruments efficaces de développement et de changement social".(p. 5)

Et, "lorsqu'une opération échouait la faute n'en incombait pas aux populations, mais à l'*encadrement*, soit qu'il ait été incapable d'assurer correctement la formation des paysans, soit qu'il ait été incompétent sur le plan technique, ou plus banalement qu'il n'ait pas tenu les engagements pris"(p.6). Ce qui pose le problème de la formation des cadres, aussi bien sur le plan technique que sur le plan pédagogique, vaine sans une prise de conscience de leur rôle.

R. Colin remarque que les analyses de K. Lewin et de M. Lobrot sont également pertinentes pour rendre compte du processus des expériences tchadiennes qu'il analyse. (26) Ne le seraient-elles pas également dans bien d'autres cas, au moins africains ?

---

(25) Outre les études citées ici, voir les autres travaux des étudiants du Collège Coopératif, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, (VIe Section), Paris.

(26) R. COLIN a constaté que "dans les étapes essentielles de la pédagogie de l'animation, le système de pouvoir antérieur en quelque sorte "refluait" et laissait le champ libre (toutes proportions gardées), afin que se crée et s'exprime un nouveau pouvoir paysan, pouvoir responsable et partagé tendant à amorcer le processus d'autogestion sociale. Ceci suppose que la démarche de l'éducation LIBERE la personnalité et les relations de personnes entre membres du groupe". (...)

"L'animation, après la première prise du Pouvoir de la Parole, en arrive à se centrer rapidement sur les opérations qu'appelle la production commune, ceci exigeant l'organisation, ou plus exactement l'autogestion, soit l'émergence au niveau institutionnel". ((620), p. 496-7).

La formation, permanente et évolutive, est donc réalisée dans la dialectique qui s'établit entre formés et formateurs par la médiation des techniques audio-visuelles, entre autres techniques.

L'encadrement de cette formation est facilité lorsqu'il existe un organisme responsable : Ministère de l'Education populaire dans certains pays, Direction de l'Education des Adultes, ailleurs, ou encore service central d'animation chargé de l'organisation, de la coordination et de l'animation de ces programmes.

. La formation professionnelle proprement dite et l'enseignement supérieur qui ne concernent, dans les pays de ce type, qu'une minorité, demeurent du domaine de l'enseignement proprement dit. Il est souvent, et de plus en plus, fait usage des techniques audio-visuelles dans celui-là, mais la télévision et la radio sont cependant les instruments privilégiés, indispensables même, de cette réelle formation permanente qui ne pourraît se concevoir à vaste échelle sans elles.

3) Type dans lequel l'association "formation pratique - formation théorique" prédomine.

Ce type est très proche, à première vue, du type I. Il comprend l'Union soviétique et des démocraties populaires, comme la Roumanie et le R.D.A.. *Dans ces pays, comme dans ceux du type I, l'idéologie marxiste, même si les acceptions et les modèles sont différents, est l'idéologie officielle, et l'agriculture y est, également, traditionnellement importante. Mais, dans le type 3, une industrie diversifiée est développée.*

Une sélection rigoureuse des futurs bénéficiaires de compléments de formation est effectuée sur critères politiques et sociaux : en contrepartie les études comme les stages sont généralement rétribués.

Ces pays ne se trouvant plus devant la nécessité de donner une "éducation de base" à la grande majorité de leur population peuvent se préoccuper d'améliorer l'enseignement supérieur et la formation technique au sens large du terme, par l'utilisation de la métachronie et de l'alternance.

A. L'Union Soviètique. (27)

L'accent est mis fortement en U.R.S.S. sur la formation pratique qui est une "partie constituante du processus d'enseignement et d'éducation" (Article 43 des " Bases de législation de l'U.R.S.S. et des Républiques fédérées sur l'Education Nationale" votées le 19 juillet 1973 par le Soviet Suprême de l'U.R.S.S.), qui a pour but de faire mieux comprendre aux étudiants la portée théorique de leurs études afin qu'ils aient une idée plus précise de leur futur métier.(28)

La formation pratique dure généralement 21 semaines environ réparties en deux périodes ininterrompues de travail à temps plein situées, soit dans les deux dernières années d'études - cas le plus fréquent, semble-t-il - soit parfois dans les trois dernières années d'études. Parfois, un mois de

---

(27) A.E.E.R.S., (444), p. 18.

(28) "La (formation) pratique des étudiants et des diplômés des établissements d'enseignement supérieur est une partie constituante du processus d'enseignement et d'éducation. La (formation) pratique des étudiants des établissements d'enseignement supérieur est réalisée conformément au statut sur la (formation) pratique qui doit être approuvé par le Ministre des Enseignements Supérieurs de l'U.R.S.S..

"Pour compléter leur acquis technique les diplômés des établissements d'enseignement supérieur suivent un stage dans leur spécialité sous la direction des administrations, des établissements et des organisations correspondantes et sous le contrôle des établissements d'enseignement supérieur".

"formation pratique de familiarisation" est effectué dès la première année passée dans l'enseignement supérieur. Dans ce cas, les élèves issus de l'enseignement technique, ou ayant déjà travaillé, sont dispensés de ce stage.

Dans certaines spécialités, comme l'agriculture, la durée de formation pratique est plus longue, durant environ trente semaines.

Cette "formation pratique" est effectuée sous la direction d'un responsable très qualifié désigné par l'établissement d'enseignement supérieur qui a un homologue, appartenant à l'entreprise, et ayant lui-même une expérience pédagogique. Concrètement ces stages se déroulent ainsi.

Prenons le cas d'étudiants se préparant à être ingénieurs, et pour qui la formation pratique se déroule sur trois ans :

- en 3ème Année les étudiants sont en groupes de 25 à 30, avec leur professeur, et accomplissent un travail d'ouvrier ;
- en 4ème Année, ils sont entre 5 et 10 ;
- en 5ème Année, ils sont seuls ou deux ou trois.

Pendant ces deux dernières années ils accomplissent un travail de contremaître ou d'ingénieur.

Pendant leur stage ils réunissent de la documentation pour leurs études et pour l'épreuve qu'ils passeront, soit à l'usine, soit dans leur établissemert d'enseignement, devant leurs professeurs et le directeur de l'usine.

La formation pratique s'effectue de la même façon pour les économistes (2 ans), les juristes (3 ans) et les pédagogues (3 ans).

B. La Roumanie. (29)

Le Ministère de l'Enseignement n'est plus seul responsable du système scolaire. Il partage ses responsabilités avec les autres ministères, suivant leur compétence dans une unité d'enseignement donnée : unité économique, ou agricole, ou médicale, par exemple ...

Au niveau concret de l'enseignement quotidien on accorde la mêm importance à l'atelier - ou au laboratoire - qu'à la classe en insistant sur la nécessité et la valeur de l'innovation et de la créativité technique ; ou recherche plus une formation polyvalente susceptible d'adaptation qu'une formation prématurée de spécialistes, et on développe l'enseignement des sciences sociales.

De plus, la durée de l'enseignement supérieur a été réduite, et a été compensée par la mise en place d'enseignements de recyclages, de perfectionnement, de spécialisation, dans un système de formation permanente.

- - - - - - - - - -

(29) Mircea MALITZA, (478), p. 13.

C. La République démocratique allemande. (30)

En République démocratique allemande, l'enseignement n'est pas séparé des autres secteurs de la société dont il est un des facteurs de transformation. Dès l'école l'intégration des enfants aux divers domaines d'activité des adultes est recherchée dans une optique de formation permanente. Celle-ci doit être considérée par le citoyen comme une nécessité accompagnant toute sa vie active, étant donné qu'il n'est plus possible d'apprendre une fois pour toutes un métier, et que gérer avec compétence les affaires de la cité demande une compétence toujours plus grande.

L'apprentissage à la formation permanente s'effectue donc dans une recherche d'unité entre l'école et la vie. En effet, depuis 1959, les élèves des classes 7 à 10 (13 à 16 ans) des écoles de base - identiques pour tous -, travaillent une fois par semaine de 3 à 5 heures dans une entreprise industrielle ou agricole "pour vérifier la théorie par le travail et travailler à l'aide de la théorie". Puis au cours des deux années suivantes, préparant au baccalauréat, le travail s'effectue lors d'un stage de trois semaine en 11ème classe et de deux semaines en 12ème classe ; ce stage s'ajoute au cours de "travail scientifique et pratique" (4 heures hebdomadaires)

---

(30) La typologie était terminée et l'article en exposant les grandes lignes (708) remis à la revue qui allait le publier, lorsqu'une documentation importante sur la République démocratique allemande nous a été proposée.

L'épreuve a été concluante, et la R.D.A. a trouvé sa place dans la typologie sans aucune difficulté.

- A. HELL, (129)
- Pr. H. KLEIN, E. BEHLING, (543).
- P. HOCHMUTH, J. WALZER, (532).
- SECRETARIAT D'ETAT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE, (674).
- D. SUTTER, (675).

organisé en commun avec des entreprises et des institutions scientifiques, et aux visites d'usines. L'enseignement des disciplines humaines et sociales a également été développé dès l'école d'enseignement général et polytechnique afin de favoriser la future activité professionnelle, de même que toutes les autres formes d'activités civiques et la formation permanente.

Ainsi, dans le *type 3*, la recherche d'efficacité maximum passe par l'alliance "théorie-pratique", aboutissant à la créativité et à l'innovation, mises au service de la collectivité à laquelle l'étudiant appartient, qui l'a choisi pour poursuivre des études et qui subventionne sa formation.

4) Type dans lequel le souci d'associer formation professionnelle continue et expansion économique prédomine.

Trois pays fortement industrialisés se classent dans ce type : l'Allemagne de l'Ouest, le Japon et l'Angleterre, soit deux pays d'industrialisation ancienne et un troisième pays dont l'évolution technique a été spectaculaire par sa rapidité et son efficacité.

Dans ces pays, *le souci de promotion des travailleurs par l'acquisition ou l'amélioration progressive de leur qualification professionnelle, est inséparable de la préoccupation de l'économie générale, qui prime.*

A. Le Japon. (31)

La diminution de la pratique de "l'emploi à vie" (lifetime employment), - qui se manifeste surtout chez les jeunes diplômés par des changements d'entreprises plus fréquents

---

(31) Béatrice G. REUBENS, (666).

qu'il n'était de coutume de le constater - la baisse de main-d'oeuvre disponible due à l'augmentation du nombre de jeunes se rendant à l'université, et la connaissance des programmes de formation permanente élaborés dans différents pays industrialisés, semblent à l'origine de la loi sur la Formation professionnelle de 1969 (Vocational Training Act.).

Cette loi a pour but de former systématiquement les individus tout au long de leurs vies professionnelles ainsi que de répondre aux besoins en main-d'oeuvre de l'économie.

Quatre types de formation sont prévus dans les centres de formation dépendant du Ministère du Travail :

- *La formation professionnelle proprement dite* (basic training). Elle est destinée en priorité aux diplômés de l'enseignement général, afin de concilier la formation générale, souhaitée par les jeunes, et le désir de les orienter vers l'industrie.

A la rentrée d'avril 1971, plus de 85 % des élèves étaient diplômés de l'enseignement général court ; moins de 8 % étaient des filles.

Les cours durent de 6 mois à 3 ans. Certains ont lieu le soir pour les jeunes entrés au travail à la sortie de l'école.

Les apprentis ne paient pas de frais de scolarité ; ils peuvent recevoir des bourses mensuelles ou des prêts et bénéficier de tarifs réduits sur les moyens de transport.

- *les stages de conversion* (redevelopment training) : ils durent en général six mois, et doivent aboutir à un placement professionnel rapide. Les allocations, relativement faibles, varient avec les situations individuelles : maintien de

l'allocation de chômage ou allocation d'études ; logement gratuit ou allocation de logement ; indemnités de transport, indemnités d'attente, allocations familiales, etc ...

- *Les stages de promotion* (upgrading training) sont une innovation due à la loi de 1969. C'est le "premier effort sérieux pour orienter la formation publique de la main-d'oeuvre vers les travailleurs adultes qui peuvent être employés en-deçà de leurs potentialités".(32)

Ces stages, très appréciés, sont surtout destinés aux ouvriers recherchant une qualification, aux contremaîtres, techniciens ...

- *Les stages de perfectionnement* ou de *"mise à jour"* (updating training) ont été créés également par la loi de 1969. Ils sont parfois associés aux stages de promotion dans la perspective d'une formation professionnelle continue. Ils ont pour but de faire acquérir de nouvelles spécialités ou d'augmenter les connaissances techniques existantes de travailleurs qui ont un emploi, en fonction des changements technologiques et organisationnels de l'industrie. Ces stages sont courts, souvent d'une semaine.

Parallèlement à ces stages organisés sous l'égide du Ministère du travail, ou de différents services plublics, des employeurs, associés en coopératives, ou individuellement, participent à l'action de formation permanente en faveur des travailleurs : ce sont eux, en fait, qui reçoivent le plus de stagiaires. Certains de leurs programmes, répondant aux conditions posées par le gouvernement, et ceux des coopératives d'entreprises, en particulier, sont financés pour le quart par le Gouvernement.

---

(32) Japan Ministry of Labor, Vocational Training Bureau, p. 72-81, 117 ; (540).
- OCDE, (336), p. 70-I ; cité par B.G. REUBENS, (666), p. 19.

B. La Grande-Bretagne. (33)

On trouve également ici un souci des pouvoirs publics de donner une impulsion énergique à la formation et au perfectionnement professionnels de la population active. Tous les niveaux et toutes les professions sont intéressés par l'industrial Training Act. de 1964 qui a été modifié par une loi du 25 juillet 1973. Cette loi crée des Offices pour la Formation professionnelle (Industrial Training Boards) complétés en 1974 par des Commissions de la Main-d'Oeuvre (Manpower Services Commissions) qui dépendent du Ministère du Travail et ont, entre autres, la responsabilité de l'Agence pour l'Emploi créée en 1972 (Employment Services·Agency) et de l'Agence pour l'Apprentissage (Training Services Agency).

L'objectif des mesures qui avaient été prises par la loi sur la Formation professionnelle dans l'Industrie (Industrial Training Act) de 1964, peut être ainsi défini :

- créer un "capital" adéquat de qualifications dans tous les secteurs économiques, parmi les personnels masculins et féminins,

- améliorer la qualité et l'efficacité de la formation,

---

(33) G. DELOR, (626), p. 5-6.

. J.M. CHEMINAIS, (615), in OCDE, (654). (Chef adjoint du Personnel). Analyse détaillée de l'organisation de la formation professionnelle continue dans une grande entreprise commerciale qui a une longue expérience de formation et de promotion de son personnel. La loi de 1964 a modifié les modalités de formation.

. F.C. HAYES, (638), in (654).
Les actions de formation professionnelle des adultes dans une branche d'industrie, situées par rapport à l'effort national.

- répartir équitablement les coûts entre les entreprises.

L'organe responsable est le Ministère du Travail, avec l'aide et les conseils du Ministère de l'Education et de la Science, et des organisations d'employeurs et de salariés. Dans chacun des 27 secteurs d'activité, a été créé un Office pour la Formation professionnelle, l'ensemble couvrant 650.000 entreprises et intéressant environ seize millions de salariés. Un Office central pour la Formation professionnelle siège aussi auprès du Ministre pour définir les lignes de politique générale.

Chacun de ces Offices est chargé de

- prévoir les besoins en main-d'oeuvre de tous niveaux et spécialités nécessaires au secteur dont il est responsable,

- recommander les actions de formation à mener,

- créer des centres nouveaux de formation en cas de besoin,

- encourager les actions de formation à l'intérieur des entreprises, ou les actions de formation inter-entreprises (pour les petites entreprises).

La réforme de 1973 a eu pour objet de créer cet organisme supérieur auprès du Ministre du Travail qu'est le "Manpower Services Commission", ou Commission de la Main-d'oeuvre, dont les responsabilités sont les suivantes :

- planification, développement et gestion des services publics de l'emploi,

- conseil du Ministre sur les questions d'emploi,

- responsabilité de deux offices parallèles : l'Agence pour l'Emploi (Employment Services Agency), qui a des bureaux dans tout le pays et s'occupe des possibilités d'emploi, des placements et des allocations de chômage, et l'Agence pour la Formation professionnelle (Training Services Agency), responsable du financement, des subventions destinées à encourager la formation, et responsable de l'établissement de services de formation là où le besoin s'en fait sentir.

Le financement de l'ensemble du système est assuré par le budget de l'Etat, en ce qui concerne les organes centraux et par des taxes (levies) prélevées par chaque Office sur les industries de la branche dont il est responsable.

En ce qui concerne les questions de congé de formation et de rémunération : des dispositions permettent de les accorder . Il ne s'agit pas de droits au sens strict du terme, mais d'arrangements variant avec chaque cas particulier. En pratique, et compte tenu du fait que l'ensemble de la politique tend à encourager et à généraliser la formation permanente, toute demande "raisonnable" reçoit satisfaction.

C. La République fédérale allemande.(34)

Deux lois récentes ont eu pour objet d'encourager et de généraliser la formation et le perfectionnement professionnels qui, auparavant, avaient lieu en dehors des heures de travail.

La formation au cours de la vie active est dispensée par un ensemble très varié d'institutions éducatives dont le

(34) H. RUDOLPH, V. BOEHM, G. DYBROWSKI, (668).
. Dr. E. KRAUSE, (640).
. Dr. E. COLLING, (621).

nombre et les effectifs bénéficient d'une croissance continue.

La loi la plus importante en ce domaine est celle de juin 1969, dite loi sur la promotion du travail. Elle réglemente la promotion individuelle, la formation professionnelle dans les entreprises, le perfectionnement et le recyclage, compte tenu des goûts et des préférences du postulant et surtout de l'évolution et de la situation du marché du travail. (35)

L'application de cette loi est confiée à l'Office fédéral du Travail dont les attributions s'étendent à l'ensemble des problèmes de l'emploi : études et recherches, aide au placement, orientation, formation, etc.

Le financement de ces actions est assuré par des cotisations payées par moitié par les employeurs et par les employés : I % des rémunérations jusqu'au niveau retenu dans le calcul des cotisations pour l'assurance invalidité-vieillesse. Mais seuls peuvent bénéficier de cette disposition les travailleurs qui ont payé leur cotisation ou qui cotiseront. En cas de besoin, des prêts peuvent être accordés.

Quant à la rémunération des travailleurs en formation, elle est déterminée, non pas à partir du "principe de la chose due", mais en fonction de l'utilité de la formation, compte tenu du marché du travail. Le calcul est effectué, lorsque le stagiaire se trouve dans ce cas, par référence à son revenu antérieur, à concurrence de 95 % de ce revenu.

---

(35) Article I : "Les mesures prises en application de la présente loi, dans le cadre de la politique économique et sociale du gouvernement fédéral, viseront à assurer et à maintenir un niveau élevé d'emploi ; à améliorer constamment la structure de l'emploi et à promouvoir ainsi l'expansion de l'économie".

L'application de cette loi a augmenté sensiblement le nombre de travailleurs suivant une formation pendant leur vie professionnelle : de 83.000 en 1969, ce nombre est passé à 275.000 en 1972, et comprenait en majorité des ouvriers qualifiés et des techniciens.

Les dépenses ont crû parallèlement, passant de 167 millions de DM en 1959 à 1.300 millions en 1972.

Comme cette loi est très étroitement liée aux besoins du marché de l'emploi, une loi fédérale sur la promotion de la formation a apporté, en août 1971, des possibilités supplémentaires en ce qui concerne la formation générale et professionnelle. Les prestations varient cette fois avec le niveau de la formation : 160 DM par mois au niveau secondaire, 340 DM pour les étudiants des écoles professionnelles supérieures.

En plus de ces dispositions qui ont un caractère général et s'appliquent à toutes les professions et à tous les niveaux, un nombre croissant d'entreprises organisent des séances de formation pour leurs ingénieurs et cadres ou les envoient en stage à l'extérieur.

Toutefois, dans aucun cas, il n'est question d'un véritable droit de l'individu, et les rémunérations sont toujours liées aux besoins économiques.

Ainsi, dans ce *type 4*, le souci de promotion des travailleurs par l'acquisition ou l'amélioration progressive de leur qualification professionnelle, est inséparable de la préoccupation de l'économie générale du pays.

La formation professionnelle continue est favorisée, les stages sont généralement rétribués, mais cette formation permanente, strictement liée à l'emploi, n'est pas un véritable droit de l'individu, reconnu et codifié par la loi, et les rémunérations sont toujours dépendantes des besoins économiques.

5) Type dans lequel un système de formation permanente de caractère humaniste est en voie de réalisation.

Les pays de ce type - Norvège, Suède et province du Québec - ont en commun, malgré des stades de réalisation et des choix de formules assez différents les uns des autres, une même conception humaniste des droits de leurs habitants.

A. La Norvège. (36)

Les réalisations de la Norvège, bien que non négligeables, paraissent cependant modestes, eu égard à ses projets de réforme de son système éducatif, résumés dans la définition donnée par la "Commission royale norvégienne pour l'Education post-secondaire" de l'éducation récurrente. (cf. Chapitre I de cette Partie, p. 326).

Actuellement, l'enseignement est en grande partie organisé et financé par le gouvernement, à l'échelon central et à l'échelon local, tandis que la formation permanente est assurée par des organismes divers, dont beaucoup sont théoriquement indépendants, mais qui, ayant besoin de subventions, sont contrôlés par l'Etat. Quelques établissements sont spécialisés dans la formation permanente comme l'Institut de Technologie du gouvernement norvégien. A la diversité des établissements, et des modes de formation, répond une diversité de stages : stages de 2-3 jours à un mois, cours par correspondance, cours professionnels pendant les vacances d'été, etc ...

Les étudiants stagiaires paient généralement leur scolarité, l'hôtel, les livres. Ils prennent parfois des congés sans solde, mais les employeurs accordent aussi des congés, payés en partie ou totalement, pour suivre ces cours. Les étudiants financent donc en grande partie leurs dépenses.

- - - - - - - - - -

(36) A. DALIN, (624).

C'est par le biais du salaire versé aux travailleurs partis en stage que l'employeur participe au financement des actions de formation permanente, assuré surtout, cependant, par des subventions ministérielles qui s'ajoutent aux frais de participation des étudiants, et aux contributions d'associations professionnelles et d'associations para-professionnelles.

L'aide gouvernementale n'est accordée actuellement, néanmoins, que pour des programmes précis, sur demande spéciale ; cette demande passe par les budgets des ministères, alors que le projet est de réaliser un accord global accordant une aide gouvernementale à tous les organismes dispensant des cours de formation permanente.

7. La Suède (37)

La Suède transforme progressivement tout son système éducatif à partir des principes de formation permanente élaborés à partir des travaux de la Commission créée en 1968, dont les conclusions ont été publiées en 1969 et qui ont abouti, en 1973, au texte appelé "U 68 proposals by the Swedish 1968 Educational Commission".

L'objectif fondamental est d'accroître massivement le nombre des adultes venant ou revenant aux études supérieures, au nom de l'égalité des chances entre les différentes générations.

Pour cela plusieurs règles sont édictées, qui doivent aboutir à une refonte assez spectaculaire du système universi-

---

(37) J. BENGTSSON, (609).
. AEERS, (444), p. 17.
. (676), p. 215-218.

taire :

- la *règle du "25 +"* est entrée en application. Elle donne le droit à toute personne de plus de 25 ans ayant accompli 5 ans de travail professionnel de s'inscrire pour des études de son choix, sans conditions de diplômes. Il suffit simplement de satisfaire à des tests de capacité.

- un *numerus clausus* est institué pour les diplômés du secondaire par généralisation du système qui existait déjà au début des études de médecine.

Cette généralisation a été demandée par la Commission de réforme qui comprenait des représentants des partis politiques; des syndicats de travailleurs et d'employeurs, des universitaires, etc ... pour :

. limiter le fort accroissement des crédits du supérieur, afin d'augmenter l'aide aux adultes,

. limiter l'augmentation du nombre de diplômés là où les débouchés sont restreints,

. mieux répartir les effectifs étudiants par la prise en compte du marché du travail.

La structure du cursus universitaire est également réformée. De *nouveaux cycles de trois semestres universitaires* sont créés. Destinés à la formation des techniciens supérieurs, ils sont ouverts aux adultes ainsi qu'aux diplômés du secondaire ayant occupé un emploi pendant trois ans au moins dans la branche professionnelle correspondant aux études envisagées.

La Suède veut ainsi arriver à "l'alternance externe", c'est-à-dire renverser le système traditionnel, en donnant la priorité aux candidats qui sont déjà sortis du système éducatif et qui souhaitent y revenir après avoir acquis une expérience professionnelle.

C. Le Québec. (38)

La réalisation d'une politique révolutionnaire de formation permanente est peut-être plus délicate au Québec dans la mesure où, depuis 1855, existent des actions d'enseignement populaire.

Dès 1855, l'Université MC Gill, suivie en 1867 par l'Université Laval, organise des séries de conférences publiques. Le gouvernement de l'Etat, à son tour, crée des cours du soir en 1888. Ce sont d'abord des cours de français et d'anglais, puis des cours de mathématiques, et enfin l'enseignement secondaire complet.

Parallèlement aux efforts gouvernementaux les initiatives privées se sont développées, et ont donné naissance, en 1936, à l'Institut canadien d'Education des Adultes, mouvement bénévole qui regroupe une cinquantaine d'associations privées, nationales, provinciales et régionales, plus une trentaine de membres individuels. Cet Institut fait des enquêtes, des conférences, publie des rapports, des mémoires, ainsi que *les Cahiers d'Information et de Documentation.*

Au fil des ans les différents ministères sont intervenus à leur tour dans la création de cours pour les adultes, puis ces services ont été regroupés en 1958 au Ministère de la Jeunesse qui est devenu en 1964 le Ministère de l'Education. Ce Ministère s'est donné pour tâche d'élaborer une politique cohérente d'éducation des adultes, à partir, en particulier, du *Rapport* publié en février 1964 par le *Comité d'étude sur l'Education des Adultes* créé par le Gouvernement du Québec en 1962. Pour ce faire, une Direction Générale de l'Education permanente a été créée au sein du Ministère de l'Education le 31 mars 1966.

---

(38) F. JOLICOEUR, (Directeur de la Formation permanente) (639).

Cette Direction générale de l'Education permanente comprend deux services de base qui ont la responsabilité des programmes et qui doivent fournir une aide technique :

- le *service de l'enseignement aux adultes* qui donne une éducation formelle, générale ou professionnelle sanctionnée par des "degrés scolaires" ou diplômes, ou par des certificats de compétence professionnelle,

- le *service d'éducation populaire* qui organise un enseignement non formel ne donnant pas lieu à délivrance de diplômes.

La Direction comprend également un service de gestion financière, qui attribue des aides financières, et un service de recherche chargé de toutes les mises à jour des actions pédagogiques menées, contrôlées ou conseillées par cet organisme aux tâches et aux responsabilités multiples et variées.

Le service de la recherche, par exemple, fait un inventaire constant des besoins de formation qui évoluent, à partir de l'inventaire des ressources et des besoins (Opération Départ), adapte les méthodes pédagogiques (Opération Sésame), et réalise des projets-pilotes régionaux (Tevec : utilisation des possibilités de la Télévision pour la formation des adultes).

La Direction participe également au Comité de Planification de l'Education des Adultes : comité de 24 membres représentant les organismes les plus représentatifs de la province.

Les projets d'avenir sont liés au souci de promotion collective et de participation de tous aux actions de formation permanente. Mais pour y parvenir, les responsables pensent qu'il faut réformer le système scolaire :

- il faut qu'un étudiant-adulte puisse entrer dans le système scolaire n'importe quel jour de l'année, le quitter,

s'inscrire pour une période, à temps complet ou à temps partiel, suivre son propre rythme ...

- il faut également que l'examen éliminatoire, cause d'échecs qui amènent des abandons, soit aboli, et que les professeurs soient plus des conseillers que des savants répétant des cours magistraux, par exemple.

- les responsables souhaitent également utiliser plus encore la télévision, et parvenir à "la conductivité", c'est-à-dire parvenir à un niveau désiré sans rencontrer de résistances inutiles chez l'étudiant-adulte, ce qui implique de ne pas lui imposer des apprentissages et des cours inutiles sur des notions déjà acquises.

Remarquons que la formation permanente ne s'effectue pas en "vase clos". Nous avons déjà cité l'expérience originale d'échanges réalisée avec des villages indiens. Il faut ajouter qu'il existe également des échanges, de services et de personnel, entre le Québec et la France (INFA, CUCES de Nancy, etc...)

En somme, les pays de ce *type 5* ont le désir de favoriser ceux qui n'ont pu bénéficier d'une formation initiale poussée, et de permettre à ceux qui sont sortis du système éducatif d'y revenir dans de bonnes conditions après avoir acquis une expérience professionnelle. Pour cela, la transformation des structures d'enseignement est l'atout majeur. Bien qu'il ne soit pas prévu de droit explicite à rémunération, ces sociétés considèrent qu'il est du devoir de la collectivité de favoriser la promotion culturelle et professionnelle de tous.

C) Type dans lequel la formation permanente est au stade expérimental dans des démocraties libérales.

Dans ce type se retrouvent, de façon un peu surprenante à première vue, deux états aussi dissemblables par la taille et les structures administratives, que les Etats-Unis et l'Italie. Le premier est un immense pays de structure fédérative dans lequel chaque Etat garde jalousement ses prérogatives législatives opposées à un centralisme unificateur. Le second, tout en maintenant des interventions spéciales en Italie méridionale par l'intermédiaire de l'organisme public extraordinaire ("cassa per il Mezzogiorno"), et en ayant des structures éducatives diversifiées, a cependant un système d'enseignement public prépondérant. Pourquoi, alors, ce retard relatif par rapport à plusieurs pays voisins, du développement de la formation permanente en Italie ?

G. de Rita était Directeur du Centre d'Etudes d'Investissements sociaux (le Censis), de Rome, au moment où il analysait le retard de son pays en matière de Formation des Adultes.(40)

(39) G. de RITA, (667).

(40) - "Il n'est pas facile de comprendre les raisons qui ont empêché le développement, en Italie, des interventions visant à la formation des adultes. Dans l'après-guerre, le pays a accompli un important et louable effort de reconstruction. Malgré cela, les progrès réalisés par l'économie ne sont pas en rapport avec les mouvements auxquels on a assisté dans le domaine des activités de formation pour adultes.

"Cet état de choses peut sans aucun doute s'expliquer, (...) par l'absence d'une politique de formation professionnelle aussi bien que d'éducation pour adultes, et, en ce qui concerne la formation professionnelle, par l'absence d'une politique dynamique de l'emploi.

"On trouverait certainement encore d'autres explications dans le comportement des entreprises, sans aucune tradition dans le domaine de l'éducation et substantiellement non encore disposées à considérer la formation et la promotion du personnel comme un investissement "rentable" et, surtout, comme un élément à part de la politique du personnel,

.../...

La "prise de conscience collective" qu'il jugeait indispensable se fait puisque, bien "qu'il n'existe pas encore de solution bien définie", une "nouvelle perspective" apparaît clairement, encore que sous forme d'un objectif de principe, dans le document baptisé "Projet 80" dont nous citons ci-après quelques extraits significatifs :

"L'adoption du principe de l'éducation permanente aura pour conséquence qu'au cours des prochaines années, les structures de formation extra-scolaires devront passer d'une phase d'existence limitée et précaire à une phase d'intense développement et de requalification. Ces structures devront aussi bien répondre aux exigences de promotion sociale, de perfectionnement culturel, de reconversion et de recyclage

- - - - - - - - - - -

(40) - suite -

demandant à être organisé d'une façon rationnelle.

"Il a été prouvé d'autre part que, très souvent, une "formation de fait" a eu lieu pendant le travail, d'une façon peu systématique et contrôlée, avec une médiocre participation active de la part des dirigeants et un faible support en tant qu'organisation.

"On peut alors se demander comment, malgré tout, cela a pu permettre le développement économique que nous avons connu jusqu'à présent. L'explication tient d'une part au caractère encore peu avancé de notre économie de production, et, d'autre part, aux réserves actuelles résultant de la structure du marché du travail.

"Un élément positif, dans le cadre d'un projet de formation permanente, est représenté par l'augmentation des taux de scolarité au niveau de l'enseignement élémentaire et moyen. Cela laisse prévoir, pour les nouvelles générations, la persistance de conditions de départ favorables pour accéder à un processus ultérieur d'éducation.

"Reste la masse des adultes peu scolarisés et chez lesquels les conditions de vie et de travail n'ont provoqué aucune stimulation culturelle et fourni aucune motivation auto-éducative : c'est là le plus gros problème qui se pose aujourd'hui à notre pays.

"Il est clair que ce problème ne pourra être résolu qu'à travers un concours de stimulations et d'incitations, lequel à son tour ne peut naître que d'une attention et d'une prise de conscience collective.

"Ce n'est que dans ces conditions qu'on pourra parler utilement de l'insuffisance des structures de formation des adultes, et surtout de leur rattachement aux structures de production et d'organisation des loisirs". (ibid. p. 80-1)

professionnel des travailleurs, qu'assurer une liaison convenable entre la formation scolaire (qui semble de moins en moins orientée vers la profession) et l'insertion des jeunes dans le monde du travail.

"Pour les travailleurs déjà insérés dans le cycle de production, il faudra promouvoir - en accord avec les pouvoirs publics, les entreprises et les organisations syndicales - des initiatives de recyclage, de promotion, de progrès culturel, de requalification. Pour ce faire, il apparaît indispensable de disposer d'un système ouvert aux divers apports didactiques, financiers et d'organisation, capable de s'adapter facilement à des exigences multiples et changeantes. Dans cette optique, outre les institutions extra-entreprises de formation professionnelle dépendant du Ministère du Travail, pourront opérer utilement dans ce secteur les entreprises, les organisations professionnelles, les administrations d'Etat (en particulier les organismes locaux), ainsi que les écoles supérieures et les universités. On pense que les universités, par exemple, seront de plus en plus sollicitées pour collaborer au recyclage des enseignants et des autres fonctionnaires publics (surtout ceux employés dans les services sociaux)".

Rappelons enfin que le même document annonce "... une réforme radicale de l'apprentissage" puisque celui-ci devra ... "se limiter aux seules activités d'artisanat traditionnel et, pour les autres secteurs, être transformé en un stage de courte durée au sein de l'entreprise". Cela implique la fin de l'apprentissage en tant qu'alibi destiné à masquer l'absence d'une véritable formation professionnelle en vue de l'insertion dans le monde du travail".(41)

---

(41) ibid. p. 81-2.

Il existe cependant quelques réalisations, bien que très limitées, ébauchant des traits préfigurant une évolution possible vers une formation permanente accessible à tous. (42) Mais des textes législatifs peu nombreux et anciens rendent difficile l'évolution des activités de formation. En effet, la loi la plus importante en la matière, est la loi du 26 avril 1949 qui institua le "Fonds pour la Formation professionnelle des Travailleurs". Suscitée pour répondre à l'urgence d'une dépression économique et sociale, caractérisée, entre autres, par l'existence de deux millions de chômeurs, cette loi s'est avérée peu adaptée à des situations différentes et à d'autres objectifs.

Votée en avril 1968 "une loi prévoit que le Ministère peut faire octroyer des primes périodiques et des indemnités journalières spéciales également aux jeunes qui fréquentent certains cours dans des zones déterminées. Ces subventions sont, pour l'instant, peu nombreuses et d'un montant peu élevé. Elles constituent en quelque sorte une prime finale d'assiduité.

"Il est clair qu'en raison même de leur faible montant unitaire, ces allocations, bien que représentant une aide méritée, servent là encore à soulager les jeunes sans travail plutôt qu'à stimuler les activités de formation dans le travail".(43)

D'autres possibilités de formation existent :

"On peut, en première approximation, classer ces

(42) Appendice : Programmes, contenu et méthodes de la formation des travailleurs à travers quelques expériences : a) la formation de jeunes ouvriers, la formation des ouvriers adultes, la formation des techniciens, cours de formation et de reclassement professionnel répondant à des besoins spécifiques des entreprises. P. 83-7 en particulier, mais des exemples sont également traités dans le corps de l'article.

(43) ibid. p. 76-7.

possibilités de formation dans notre pays en deux catégories :

a) activités réservées aux adultes se rattachant au Ministère de l'Education nationale (cours populaires, cours de recyclage, cours de vacances, cours d'orientation musicale, cours d'éducation pour adultes et pour parents ; colloques et séminaires).

b) Intervention spéciale en Italie méridionale, sous forme d'activités exercées par l'organisme public extraordinaire ("Cassa per il Mezzogiorno").

"A ces ceux catégories de possibilités de formation extra-scolaire dont le contenu n'est pas seulement professionnel, il faut encore ajouter un troisième groupe d'activités propres à des organismes à buts multiples. Les activités du type socio-culturel peuvent être en effet considérées, pour ces organismes, comme un sous-produit par rapport à leurs fins institutionnelles qui sont essentiellement du domaine de l'organisation ou de l'assistance, ou encore, à la limite, de la production industrielle de biens culturels.

"A ce groupe de possibilités de formation appartiennent donc celles fournies par des organismes tels que les offices publics d'assistance (centres sociaux des offices de réforme et des offices de HLM), ceux qui déploient une activité sociale (l'UNLA, la "Société Umanitaria", etc.), les écoles et services d'assistance sociale et les associations diverses".(44)

Ces réalisations, très diverses, ne répondent pas exactement, toutes, aux critères de formation permanente définis par le "Projet 80".

- - - - - - - - - -

(44) ibid. p. 77.

B. Les Etats-Unis. (45)

Bien qu'il existe une définition de la formation permanente (46) au niveau fédéral, de multiples obstacles s'opposent à ce que cette conception se traduise dans les faits pour l'ensemble des Etats-Unis. Les actions de formation permanente

- - - - - - - - - -

(45) Dr. H.A. MATTHEWS, (Director, Manpower Development and Training, Office Education, Etats-Unis) (646).

. D.W. MICHAEL, (158)

. P.F. REGAN, N. SOLKOFF, W. STAFFORD, (664).

. F.G. WELLS, (Directeur de la Formation au Service Installation de la Compagnie) (692).

(46) "L'éducation doit être accessible à l'individu pendant toute sa vie, sinon elle ne peut satisfaire ses besoins, ceux d'aujourd'hui ou ceux de demain. L'éducation est le processus par lequel, entre autres choses fondamentales, nous apprenons à parler pendant notre prime jeunesse et grâce auquel nous pouvons, en mettant en jeu un nombre quasi infini de fois cette faculté élémentaire (mais en réalité très complexe) communiquer, accéder à des techniques hautement spécialisées et à des applications très raffinées de la théorie. L'enseignement public et privé de type scolaire, qui a pour point de départ les connaissances acquises par l'enfant, doit être organisé de telle sorte que chaque individu puisse, à quelque niveau d'instruction ou d'évolution qu'il se trouve, entreprendre ou reprendre des études pour pouvoir appliquer à tout moment des connaissances nouvelles dans le cadre de sa vie personnelle et professionnelle. L'éducation de type scolaire est souvent l'unique espoir d'une seconde chance pour les personnes économiquement et socialement défavorisées à qui d'autres possibilités d'instruction ou d'avancement ont peut-être fait défaut.

"Cette conception de l'éducation - à savoir une éducation permanente, s'étendant sur toute la vie - n'est pas entièrement ni suffisamment partagée par de nombreux établissements d'enseignement public et privé ni par les responsables de l'élaboration de l'éducation de la politique nationale d'enseignement. Il arrive trop fréquemment que les actions entreprises aux divers niveaux de la société américaine - Etat fédéral, Etats et collectivités locales - le soient dans un ordre dispersé, de façon fragmentaire et avec des crédits insuffisants et qu'elles ne correspondent pas aux besoins de l'époque. Dans de nombreux cas, le fractionnement que l'on peut observer dans l'éducation s'explique par des problèmes artificiels de hiérarchie : tantôt, ce sont les écoles professionnelles qui cherchent à se faire conférer le statut reconnu aux établissements d'enseignement classique ou encore des marques comparables de respectabilité ; tantôt, ce sont les professeurs de matières classiques qui tentent de s'assurer la pré-éminence parmi leurs collègues ; parfois, ce sont les défenseurs d'une éducation réservée à une élite qui s'offensent de l'intrusion de l'éducation populaire ; parfois, ce sont les personnes qui se livrent à la recherche qui s'opposent à ce

.../...

sont néanmoins nombreuses et variées, mais dispersées, puisque les établissements d'enseignement dépendent soit des services de l'Etat, soit d'organisations privées. Le Gouvernement fédéral peut cependant exercer une influence certaine par sa possibilité d'accorder des dons ou des subventions, mais chaque Etat américain a une autonomie législative qui s'oppose au centralisme unificateur fédéral.

Un certain nombre d'actions ont été entreprises dans le cadre du Manpower Development and Training Act de 1962 (MDTA) (Loi sur la Formation professionnelle et le perfectionnement de la Main-d'oeuvre) qui a prévu une série de programmes d'éducation et de formation au travail :

"- Des programmes d'éducation et de formation à l'intention des personnes défavorisées par une éducation et une expérience pratique insuffisantes ;

"- Des cours de recyclage à l'intention des diplômés de l'enseignement supérieur en chômage et qui ont besoin d'une telle formation pour poursuivre leur métier ;

"- Des programmes de formation à temps partiel pour des personnes, ayant un emploi ou non, qui peuvent grâce à un complément d'instruction et de formation occuper des emplois vacants dans des secteurs connaissant une grave pénurie de travailleurs qualifiés ;

"- Des projets-pilotes, des projets expérimentaux et des projets de développement visant à améliorer les techniques

---

(46) - suite -

que l'on consacre du temps à d'autres disciplines ; enfin, ce sont les établissements de toutes les catégories qui se font concurrence lorsqu'il s'agit de recruter des élèves et de s'assurer le soutien de la population".
(Dr. H.A. MATTHEWS, (646), p. 33).

et à démontrer l'efficacité de méthodes spécialisées de formation à l'intention des personnes défavorisées, y compris des programmes-pilotes exécutés dans des maisons de redressement".(47)

Parmi les nouvelles institutions mises en place dans le cadre du MDTA, il faut citer les Manpower Training Skills Centers (Centres de formation professionnelle spécialisée) à programmes de formation "ouverts".(48)

\- - - - - - - -

(47) ibid. p. 39.

(48) - "Ces Skills Centers sont des établissements autonomes centralisés, distincts des établissements traditionnels d'enseignement public ; ils fonctionnent à plein temps et sont gérés la plupart du temps par des écoles publiques. Leur objet est de fournir en permanence les services suivants à des stagiaires recrutés sur une base géographique très étendue : conseils personnels et services connexes, orientation professionnelle, éducation de base et enseignement correctif, services d'hygiène et autres services personnels et enfin formation spécialisée à toute une gamme de professions. Ces institutions se caractérisent par une très grande souplesse : ils accueillent des stagiaires de toutes les catégories et dispensent tous les types de formation, y compris des programmes conduisant soit à une seule et unique profession, une formation individuelle et enfin un enseignement scolaire collectif qui se combine à des programmes de formation en cours d'emploi.

"Les Skills Centers se distinguent tout particulièrement par le fait que les unités d'enseignement sont organisées de telle sorte qu'en permanence des stagiaires peuvent s'inscrire aux programmes ou cesser les études entreprises dans le cadre de ceux-ci. Les Skills Centers fonctionnent d'un bout à l'autre de l'année et dans certains cas les stagiaires peuvent s'y rendre pour suivre des cours à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit. C'est ce que nous appelons un régime "ouvert", car il offre une éducation complètement individualisée. La durée et la catégorie des programmes - enseignement de base correctif, formation spécialisée, orientation, services d'hygiène ou services auxiliaires divers - peuvent être choisies en fonction des besoins de chacun des stagiaires.

"Les programmes "ouverts" permettent de réduire le délai que l'on observe souvent dans le cadre des programmes réguliers entre le moment où une personne est sélectionnée pour suivre un programme de formation et le moment où elle commence véritablement à suivre le programme. Notre expérience nous incite à penser que lorsque ce délai est important, les aspirations et les motivations du stagiaire tendent à s'estomper et qu'une personne momentanément intéressée par la perspective de suivre un programme de formation manifeste moins d'enthousiasme si le programme de recyclage est plus lointain.

.../...

Par ailleurs différents programmes visant à la "coopération" entre le système éducatif et l'industrie, dans le but de "détruire les barrières qui entravent la mobilité verticale" ont été élaborés : dans l'un, par exemple, qui se déroule dans la sidérurgie, les instructeurs se rendent dans l'entreprise et retrouvent les stagiaires avant et après leur travail - cela peut donc être à minuit ou à 4 heures du matin ... avec des résultats tout-à-fait satisfaisants.

On peut citer également les "Universités ouvertes" (open universities) qui se multiplient à la suite du succès du "Philadelphia's Parkway Program" créé en 1969. (49)

Des techniques pédagogiques ayant fait leurs preuves existent, le désir de donner des possibilités de formation

---

(48) - suite -

"Les programmes de formation "ouverts" présentent pour les employeurs des avantages positifs. De tous temps, les écoles ont fonctionné sur la base de l'"année scolaire" la plupart des élèves terminant leurs cours en janvier ou en juin. Avec les programmes "ouverts", c'est un flux régulier de candidats qui arrive sur le marché du travail, alors que dans le système scolaire ce sont des effectifs importants qui terminent les études en janvier ou en juin. Avec ces programmes "ouverts", en cas de chômage cyclique, on peut retenir les stagiaires ou les recycler dans une autre formation, ce qui permet d'exercer une "action de rétention", au lieu de laisser partir les stagiaires vers un marché du travail défavorable". (ibid. p. 41)

"... il est intéressant d'observer que les Skills Centers sont pour la plupart gérés par de nombreuses écoles publiques qui se sont déclarées prêtes à collaborer avec l'industrie pour mettre au point des programmes plus souples. En faisant fonctionner des Skills Centers, les écoles ont appris comment subvenir aux besoins de l'industrie et en même temps comment détruire les barrières qui ont existé jusqu'ici entre "l'éducation" et la "formation".(ibid. p. 42)

(49) J. BREMER, M. Von MOSHZISKER, (450).

Nous avions analysé cette expérience, en la comparant à celle des Maisons Familiales rurales, in (465), p. 85-6.

Ces "universités ouvertes" ou "universités sans murs" (Universities without walls) ont été introduites en Angleterre où elles connaissent également un succès certain.

complémentaire aux adultes est indéniable au plan du gouvernement fédéral et au plan d'administrations locales, mais la multiplicité des groupes de pression et la complexité des instances devant intervenir avant qu'une décision valable pour l'ensemble des Etats-Unis soit prise est telle, que les modifications risquent de ne pouvoir être que progressives, irrégulières et hétérogènes.(50)

- - - - - - - - - -

(50) - "Ce n'est que très progressivement et surtout chez les élites professionnelles de notre société qu'il deviendra évident que l'enseignement nécessaire à une vie productive et pleine de sens nous obligera à modifier très profondément les méthodes, le contenu et l'esprit du processus éducatif à partir des classes primaires au minimum, et ce jusqu'à la fin de la vie. Ce n'est pas en faculté qu'on peut inculquer des valeurs et des comportements qui accentuent et intègrent harmonieusement A LA FOIS l'engagement personnel dans son travail, la souplesse nécessaire pour apprendre, désapprendre et réapprendre sans difficultés, l'art d'utiliser de façon constructive et enrichissante une quantité accrue d'heures de loisirs ; je pense même qu'au niveau du secondaire il est problablement trop tard, et en tout cas on ne peut demander aux professeurs d'enseigner ces valeurs s'ils ne les partagent pas eux-mêmes. Il faut probablement les apprendre pendant l'enfance, pour ensuite les modifier tout au long de la vie, par une sorte d'apprentissage permanent sur le terrain.

"A l'échelle nationale, ce changement profond dans la philosophie de l'enseignement et dans son contenu ne se fera que petit à petit, car il faudra attendre que certaines institutions influentes prennent suffisamment conscience de ce que devraient être leurs objectifs et des moyens nécessaires pour les réaliser. Seules des recherches plus poussées pourront nous dire ce qu'il faut faire et nous indiqueront, parmi le grand nombre de moyens étudiés, ceux qui sont les plus efficaces et les plus économiques. Ces travaux seront contrôlés et recontrôlés, ne serait-ce qu'en raison des multiples interprétations partisanes dont ils feront l'objet. Ensuite, les résultats de ces recherches, qu'ils soient bons, mauvais ou indifférents, devront être compris et acceptés par ceux qui doivent les mettre en oeuvre pour transformer les nombreuses et complexes institutions qui s'occupent de l'enseignement. Pour cela, il faudra changer l'optique du Congrès, des assemblées législatives des Etats, des instituts pédagogiques et des actions pédagogiques des facultés, des responsables de l'enseignement public à l'échelle locale, des associations de parents d'élèves, des contribuables, jusques et y compris l'optique des enseignants. Ensuite il faudra mettre en oeuvre tous ces changements. Et c'est encore plus tard que les produits de cet enseignement transformé commenceront à entrer dans le monde adulte.

"Il faut noter aussi que divers groupes à la fois puissants et parlant très fort freineront l'effort massif d'investissements que l'Etat devra inévitablement consacrer au développement de l'enseignement. Selon la

.../...

Le *type 6* est donc caractérisé, dans ces démocraties libérales, par un décalage entre des responsables politiques et des enseignants d'une part, et la masse du pays d'autre part. Le "temps en retard" de ces derniers - ou le "temps en avance" des premiers, se manifeste par une législation trop ancienne pour donner un cadre entièrement satisfaisant aux expériences privées ou publiques, et faire passer la formation permanente du stade expérimental au stade de phénomène de société pleinement reconnu.

L'essai de typologie que nous avons tenté montre comment les corrélations entre la dominante économique, passée et actuelle d'un pays, et l'idéologie majoritaire, se manifestent, non seulement dans la conception de l'homme - sujet ou parcelle d'un tout communautaire dont le bien prime - mais également, en fait, dans les différentes définitions et aux différents stades de réalisation de la "formation permanente". Prônée dans tous les systèmes nationaux examinés, la formation permanente est cependant loin de recouvrir les mêmes contenus d'un type à l'autre, même si un accord théorique se fait au plan

---

(50) - suite -

Carnegie Corporation :

> "Depuis qu'il a été question d'une aide du gouvernement fédéral à l'enseignement, le vote d'une telle loi a pu être très efficacement empêché par les considérations suivantes : race, religion, "contrôle" fédéral pesant sur l'enseignement, répartition du gâteau entre les cinquante Etats, buts que l'aide devrait favoriser. Mais alors que dans le passé une seule de ces considérations, ou une combinaison de deux ou de trois d'entr' elles, a pu faire obstacle à cette législation, la controverse actuelle les soulève toutes, ce qui nous conduit (...) à être très pessimiste quant à la possibilité de faire voter une aide globale dans un court délai.(I)

(1)"En bref, l'enseignement se modifiera progressivement, de façon irrégulière et hétérogène, mais il changera tout de même profondément au cours des vingt années à venir". (504)

D.W. MICHAEL, (158), p. 108-9.

international sur un certain nombre de principes concernant les droits de l'individu, (51) et si, partout, se manifeste et se développe la reconnaissance du droit de chacun à l'accès à toujours plus de culture.

Parmi les pays qui placent en priorité, dans leurs principes, la promotion de l'individu par un accroissement de culture, professionnelle ou générale, librement choisi, et dont les moyens doivent être fournis par la collectivité, qui n'en bénéficiera que "par surcroît" éventuellement, la France a une position de pointe en ce qui concerne sa législation, la générosité de son projet, qui oblige à la classer à part comme 7ème type de formation permanente.

7) Type dans lequel la formation permanente est un droit reconnu pour tous.
La France.

La loi de 1971 et les Accords de 1970, préparés par des négociations qui ont été jugées exemplaires au plan des relations sociales, sont caractérisés, d'une part, par des novations que sont le droit au congé individuel de formation et le droit pour le Comité d'Entreprise de "délibérer" des plans et des programmes de formation prévus par l'entreprise, et, d'autre part, par un système de stages et de rémunérations très élaboré.

Une législation remarquable née de l'utopie dominante dans la société français, mais dont l'application n'est pas au niveau de ce qui pouvait être attendu, de par l'opposition entre cette utopie et d'autres qui lui sont opposées. Au cours des quatre premières années qui se sont écoulées après le vote de la loi de 1971, de multiples expériences ont été réalisées, deux millions cinq cent mille personnes ont suivi des stages, les mentalités ont évolué, mais des lacunes et des défauts imprévus se sont révélés et tout se passe comme si une première phase de mise en route était

(51) OCDE, (575), p. 18.

terminée, précipitée par la récession économique grave et durable.

Le nombre global important de salariés ayant suivi des stages ne doit pas faire illusion : les *proportions sont variables selon les catégories*, et certains salariés peuvent avoir suivi plus d'un stage au cours d'une année. *Ingénieurs et cadres* sont les plus nombreux à bénéficier des dispositions nouvelles, comme ils étaient traditionnellement les plus nombreux à recevoir des compléments de formation. En 1974, les *ouvriers et les employés* ayant suivi des stages - et dont le nombre avait plus que doublé en deux ans - représentaient 60 % de l'ensemble des stagiaires, tous types de financement confondus. Leur sous-représentation - puisqu'ils constituaient environ 80 % de la population active - avait donc diminué. Mais les manoeuvres et les ouvriers spécialisés représentaient 17 % des stagiaires, alors que les ouvriers qualifiés et les employés en représentaient les 44 %. Tout se passe comme si, en-deçà d'un premier seuil minimum de connaissances générales et / ou techniques, il n'était pas possible, ou pas même concevable de tenter de s'instruire un peu plus. De plus, l'employeur peut avoir tendance à favoriser la formation des travailleurs qui procurent le plus d'avantages à l'entreprise, et les possibilités ne sont pas les mêmes dans une grande ou dans une petite entreprise, ces dernières consacrant une part plus faible que les premières à la formation et ayant moins de possibilités de promotion. Les salariés ayant bénéficié d'un *congé-formation* accordé sur leur demande étaient beaucoup moins nombreux en 1974 : 90.000 en 1974, pour 250.000 deux ans plus tôt.

La participation *féminine* est encore très éloignée de sa représentation dans le monde du travail : 23 % des stagiaires, mais 38 % de la population active. Cette sous-représentation est particulièrement nette aux deux extrémités de l'échelle hiérarchique : une petite minorité du petit nombre de femmes cadres bénéficient de la formation continue, et encore moins de femmes non qualifiées en 1974 qu'en 1972, parmi les

stagiaires, alors qu'elles représentent une fraction importante de la population active.

Les *jeunes de moins de 25 ans*, malgré un nombre absolu de stagiaires en diminution, représentent plus de la moitié des bénéficiaires dans les stages financés par l'Etat, les actions en leur faveur étant prioritaires, étant donné le nombre d'adolescents qui arrivent sur le marché du travail sans qualification, ou qui ont le besoin ou le désir d'une autre qualification. Néanmoins les "moins de 21 ans" sont beaucoup moins nombreux, comparativement, au profit des stagiaires de 21-35 ans, ce qui pourrait indiquer que la formation professionnelle continue tend à ne pas être seulement, ni surtout, un "repêchage" des jeunes dont la formation initiale aurait été nulle ou insatisfaisante, pour devenir une formation professionnelle permanente pour les salariés dans la première moitié de leur maturité. En effet, la proportion des stagiaires diminue après 35 ans, parallèlement aux difficultés de promotion, et même d'embauche. On semble donc loin du choix de stages de pure culture personnelle, et a fortiori de "stages préparant au 3ème âge", propédeutiques aux "universités du 3ème âge".

Des réalisations limitées, manifestant les conflits idéologiques cristallisés autour du projet de formation permanente - utopie qui en est le révélateur, sont cependant les signes de tentatives de passage d'une utopie discourue à une utopie pratiquée. Elles montrent également une évolution du

"modèle de l'homme" dominant dans la mentalité collective.(52)

- - - - - - - - - -

(52) Le discours de F. CEYRAC, aux assises du CNPF (15 octobre 1977) témoigne de cette évolution, même parmi les employeurs. L'accent est mis par le président du Conseil national du Patronat français, sur la nécessité de réformer l'entreprise pour mieux répondre aux aspirations des travailleurs : "Aider l'homme à s'épanouir dans son travail" (préoccupation assez limitée jusque là ..."C'est (...) transformer progressivement les conditions de vie et de travail pour permettre aux femmes et aux hommes de l'entreprise, chacun au niveau de sa compétence, d'être plus libres et plus responsables (...). Les hommes aujourd'hui veulent que leur travail ne soit pas seulement le moyen de gagner leur vie. Ils veulent y trouver un intérêt. Perturbés par les bouleversements d'une société urbanisée,qui a brisé leurs cadres de vie traditionnels, ils cherchent en plus,dans l'entreprise, la chaleur et le soutien d'une communauté humaine".

(...) A l'obéissance passive on substitue de plus en plus une participation effective de l'individu à la conduite de son travail.

(...) Les nouvelles structures (décentralisation - création de petites unités) montrent aussi que l'entreprise libre est à même d'intégrer ce qu'il y a de fondamentalement juste dans l'utopie autogestionnaire : donner aux hommes la possibilité de faire valoir le sens de l'initiative, de la création, de l'équipe et de prendre en charge les problèmes qui se posent à leur niveau". (285).

CONCLUSION DU TROISIEME CHAPITRE

Une première analyse de la typologie fait ressortir les points suivants au plan social :

1. *La réforme du système scolaire et de ses finalités* s'avère souvent, soit nécessaire, soit une conséquence logique de la mise en place - ou du développemeent - d'un système de formation permanente, (en particulier dans les pays du type 3, du type 5 et du type 7). Ce qui a pour corollaires :

. des *innovations pédagogiques* (type 3 : Roumanie, R.D.A. ... type 5 : Québec, type 6 : Etats-Unis, type 7 : France) dans l'enseignement initial ou dans le cadre de la formation permanente ;

. le *développement de la formation pratique*, sous diverses formes, que ce soit, ou non, dans un système métachronique et / ou d'alternance pédagogique (types 1, 3, 6, 7) étendue parfois au corps enseignant. La formation pratique permet :

- *une insertion meilleure* et plus rapide des jeunes (ceux-là d'ailleurs la souhaitent le plus souvent, comme on peut le constater en France à l'occasion des stages d'étudiants en entreprises),

- *un approfondissement théorique* à partir des questions soulevées par le travail pratique qui est ainsi revalorisé. La conjonction de la théorie et de la pratique réduit et / ou fait disparaître le mépris en lequel est tenu le travail manuel, ainsi que tout ce qui est "applications", "sciences appliquées" (les voies nobles sont toujours les voies "théoriques" en France, même si les séries C - mathématiques - ont pris le relais des séries littéraires et philosophiques dans l'enseigne-

ment secondaire) ;

. la *réduction de la durée de l'enseignement supérieur initial* (type 3 : Roumanie, où, en particulier, on a également généralisé un système de co-responsabilité ministérielle qui facilite la collaboration entre enseignants et techniciens - système embryonnaire en France dans quelques disciplines ; type 5). Dans ces systèmes la formation initiale donne des "bases de départ", et non une formation et un acquis théoriquement destinés à suffire pour toute une vie professionnelle. "Apprendre à apprendre" incite à ne plus se contenter d'une "fin d'études" qui n'est plus qu'un "palier" au lieu d'être un aboutissement qui rend blasé. De telles transformations aboutissent à / ou favorisent :

2. *Le décloisonnement du système scolaire*, la concertation pédagogique ainsi institutionnalisée et le contrôle multi-partite des résultats : Ces échanges sont aussi favorables à l'innovation pédagogique qu'à l'utilisation des résultats de la recherche dans la vie professionnelle, par la réinsertion de la formation dans une conception globale de l'homme et de la société. Ces formes se retrouvent dans des sociétés aussi différentes idéologiquement que celles des types I / 4 et 5. Les idéologies sont différentes mais le principe fondamental selon lequel le développement de la société, au plan national comme au plan local, est inséparable du développement des personnes qui en sont les artisans, et, corollairement, que l'éducation est un moyen privilégié d'accélération de l'évolution générale, est valable dans plusieurs types : dans un pays du type I, comme dans un pays du type 2, ou dans un pays industrialisé qui cherche sa voie vers des transformations importantes, dans une visée humaniste. Mais les similitudes s'arrêtent là, étant donné que dans le type I, par exemple, l'individu est subordonné au développement collectif, alors que dans la société francçaise l'individu est premier, du moins dans les principes fondamentaux.

Les systèmes, de contrôle et de concertation, qui se sont développés en Grande-Bretagne (type 4) et au Québec (type 5) ne sauraient, certes, être copiés, mais leur étude par les responsables des transformations administratives peut être riche d'enseignements. L'Angleterre a une longue tradition de pouvoirs et de responsabilités locales, mais elle a été amenée, par souci d'efficactité, étant donné les changements d'échelle des problèmes à résoudre, à créer une structure centralisatrice, en somme à faire une démarche inverse de celle que la France a tant de peine à réaliser.

Le Québec, dont la tradition d'enseignement pour les adultes était ancienne et diversifiée, a réussi progressivement une coordination originale. Il existe déjà des échanges avec la France. Vont-ils, pour les français qui y participent, jusqu'à l'analyse du système canadien, dans son contexte socio-culturel, dans une perspective comparatiste envisageant éventuellement des emprunts organisationnels et pédagogiques, à adapter s'il le faut, ou n'y a-t-il que constat de différence, et enrichissement réciproque par les apports ponctuels ?

La création et le développement de systèmes de formation permanente englobant les formations initiales ont souvent pour cause et conséquence :

3. *La modification des relations sociales* par la *suppression*, ou la diminution, *du fossé* qui s'est creusé *entre les générations* par le progrès technique.

Ce souci se retrouve dans plusieurs types (en particulier dans les types I, 2 et 5).

Or l'entente entre les générations est importante pour le développement, ou même tout simplement le maintien de la vie dans les régions rurales, et pour le non-départ, ou du moins l'absence de rupture des liens familiaux en cas de

déplacement, en milieu ouvrier, par exemple. Mais l'accélération du changement technique et social, l'accroissement de la scolarisation, si relative soit-elle, ont fait perdre aux anciens leur prestige et ont ridiculisé leur expérience. Le développement des mass media (télévision, presse à grands tirages ...) a accentué et précipité ce phénomène en proposant des modèles très éloignés de la culture traditionnelle. En contrepartie les jeunes sont déracinés et ne peuvent plus s'appuyer sur l'autorité et la sagesse de ceux qui ont vécu avant eux et ont acquis de l'expérience. Ils découvrent l'insécurité, qui peut être source d'autonomie, mais qui peut aussi faire fuir vers des refuges, réels ou illusoires.

En donnant à chacun la possibilité d'apprendre, et, éventuellement, celle de faire partager ses connaissances, la formation permanente, tout en ne laissant plus gaspiller des acquis de valeur, devient alors un facteur de rapprochement et d'équilibre entre les hommes.

Ces développements tendent finalement à :

. Rétablir - ou établir - l'égalité fondamentale des différentes capacités de la personne à partir de la reconnaissance de la valeur du travail manuel,

. Rétablir - ou établir - l'unité organique de la personne par le recours à une culture globale de celle-là, culture qui n'est plus réduite à l'abstraction intellectuelle,

. Insérer chacun harmonieusement dans différents types de groupements coopératifs.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE (a)

LA FORMATION PERMANENTE SIGNE ET MOYEN D'INSERTION SOCIALE.

La reconnaissance du nécessaire développement de la formation permanente - sous des vocables et avec des modalités variant avec l'état politico-socio-économique de chaque état - *est constatée dans de très nombreux pays.*

Si on regroupe ces pays en fonction de *l'importance relative accordée à la formation permanente dans l'ensemble du système éducatif du pays,* on trouve *trois groupes :*

. Dans un *premier groupe,* on trouve des pays ayant une solide tradition industrielle, comme la Grande-Bretagne, la Belgique, la République fédérale d'Allemagne, le Canada, les Etats-Unis, l'Italie et la France.

Dans ces pays où il existe un système scolaire et universitaire structuré et ancien, les mesures prises, ou envisagées, tendent à susciter de nouvelles structures. La formation permanente est destinée, en priorité, à favoriser la promotion professionnelle, puis sociale, des travailleurs, ou de tous ceux qui n'ont pu bénéficier d'une formation initiale satisfaisante.

(a) Afin d'éviter des confusions entre numéros de notes et numéros de types, nous distinguerons, dans cette conclusion, les notes au moyen des lettres de l'alphabet : a, b, c, ...

. Dans un *deuxième groupe* se retrouvent des pays qui ont en commun d'avoir entrepris des réformes importantes de l'ensemble de leur système éducatif, à partir des principes de la formation permanente, en insistant, en particulier, sur la nécessaire alternance entre périodes de travail et périodes d'études, pendant toute la vie de l'individu : Suède, Norvège, Yougoslavie, Roumanie ... R.D.A.

. Dans le *troisième groupe*, se retrouvent les pays où la scolarisation et la reconnaissance d'une évolution nécessaire de l'ensemble de la population, sont récentes : Chine et pays du Tiers-Monde, pour lesquels la formation permanente est devenue un objectif et un moyen d'action prioritaires.

Mais si l'on tient compte de l' *idéologie qui sous-tend les décisions et les réalisations nationales*, les pays se répartissent alors en sept types :

I- Type dans lequel l'idéologie révolutionnaire prédomine.

Chine, Yougoslavie, Cuba, soit des pays dans lesquels le principe de base est que le développement de la société, au plan national et au plan local, est inséparable du développement des personnes qui en sont les artisans. L'éducation est un moyen privilégié d'accélération de l'évolution générale. "La métachronie"s'accompagne de "l'alternance pédagogique" justifiées par des raisons idéologiques d'intégration-participation des différentes catégories sociales aux différentes sortes de tâches, d'éducation et de production, et par des raisons pédagogiques, étant donné la nécessité de scolariser et de perfectionner rapidement des masses restées jusqu'à une période récente en dehors des systèmes d'instruction. Pour ces dernières, composées d'ouvriers et de paysans pauvres, l'accès à la culture par la formation permanente est une revanche du passé. La décision d'entreprendre ou de poursuivre des études est néanmoins soumise à une sélection dont les modalités sont

variables. En contre-partie, les études sont gratuites et l'étudiant, ou le stagiaire, reçoit une allocation de maintenance.

2. Type dans lequel les efforts de développement global prédominent.

Pays dans lesquels, quel que soit le continent, l'économie est dominée par une agriculture de type traditionnel, le développement industriel est réduit et la scolarisation très limitée socialement. Mais ces pays font un effort de développement à tous les plans, humain comme matériel : réseau routier, diffusion de méthodes modernes d'agriculture pour augmenter la production de denrées alimentaires et améliorer la santé et la nutrition, alphabétisation, adaptation et progrès de l'artisanat rural, formation professionnelle, introduction de nouveaux types de rapports familiaux et sociaux, etc ...

Un effort particulier est souvent fait à l'égard des catégories les plus défavorisées : populations rurales isolées, femmes, jeunes transplantés de la campagne à la ville.

Il est, et de plus en plus, fait usage de la radio et de la télévision qui abolissent les distances, matérielles et sociales, mais aussi redonnent aux illettrés et aux gens peu instruits leur place et leur valeur dans la communauté, par le rôle que les auditeurs ont à jouer dans les tribunes, à l'écoute collective suivie de débats. Les mass media sont les instruments privilégiés de cette formation permanente qui ne pourrait se concevoir à vaste échelle sans eux.

3. Type dans lequel l'association "formation pratique - formation théorique" prédomine.

Pays dans lesquels l'agriculture est traditionnellement importante, - ce qui n'exclut pas l'existence d'une industrie développée -, et où prédomine l'idéologie marxiste : Union soviétique, Roumanie et R.D.A. en particulier.

Une sélection rigoureuse des futurs bénéficiaires de compléments de formation est effectuée sur critères politiques et sociaux ; en contre-partie les études comme les stages sont généralement rétribués.

Ces pays ne se trouvant plus devant la nécessité de donner une "éducation de base" à la grande majorité de leur population peuvent se préoccuper d'améliorer l'enseignement supérieur et la formation technique au sens large du terme, par l'utilisation de l'alternance et de la métachronie.

La recherche d'efficacité maximum est effectuée par l'alliance de la théorie et de la technique, aboutissant à la créativité et à l'innovation, mises au service de la collectivité à laquelle l'étudiant appartient, qui l'a choisi pour poursuivre des études et qui subventionne sa formation.

4. Type dans lequel le souci d'associer formation professionnelle continue et expansion économique prédomine.

Trois pays fortement industrialisés dans ce type : l'Allemagne de l'Ouest, le Japon et l'Angleterre, soit deux pays d'industrialisation ancienne et un troisième pays dont l'évolution technique a été spectaculaire par sa rapidité et son efficacité.

Le souci de promotion des travailleurs par l'acquisition ou l'amélioration progressive de leur qualification

professionnelle, est inséparable de la préoccupation de l'économie générale du pays qui prime.

La formation professionnelle permanente est favorisée, les stages sont généralement rétribués, mais cette formation permanente, strictement liée à l'emploi, n'est pas un véritable droit de l'individu, reconnu et codifié par la loi, et les rémunérations sont toujours dépendantes des besoins économiques.

5. Type dans lequel un système de formation permanente de caractère humaniste est en voie de réalisation.

La Norvège, la Suède et le Québec se retrouvent dans ce type. Malgré des stades de réalisation et des choix de formules assez différents les uns des autres, ces pays partagent une conception humaniste des droits de leurs habitants, le souci de favoriser ceux qui n'ont pu bénéficier d'une formation initiale poussée, le désir de permettre à ceux qui sont déjà sortis du système éducatif d'y revenir après avoir acquis une expérience professionnelle, et la même conception des devoirs que la collectivité a de favoriser la promotion culturelle et professionnelle de tous. Il n'est néanmoins pas prévu de droit explicite à rémunération des stages.

6. Type dans lequel la formation permanente est au stade expérimental, dans des démocraties libérales.

Deux états aussi dissemblables par la taille et les structures administratives que les Etats-Unis et l'Italie s'y retrouvent.

Bien qu'il existe une définition de la formation permanente au niveau fédéral aux Etats-Unis, de multiples obstacles

s'opposent à ce que cette conception se traduise concrètement dans les faits et chaque Etat garde jalousement ses prérogatives législatives opposées au centralisme unificateur. Le second pays, tout en maintenant des interventions spéciales en Italie méridionale, et en ayant des structures éducatives diversifiées, a cependant un système d'enseignement public prépondérant."Il n'existe pas encore de solution bien définie", bien qu'une "nouvelle perspective" apparaisse dans le "Projet 80".

7. Type dans lequel la formation permanente est un droit reconnu pour tous.

Un pays, la France, d'industrialisation ancienne, et dont le système scolaire et universitaire est structuré de longue date.

La législation concernant la formation permanente étant l'aboutissement d'une longue série de lois codifiant l'utopie nationale latente, se trouve en opposition avec des idéologies opposées et contradictoires ; elle est donc difficilement concrétisée dans la réalité quotidienne.

L'originalité du projet tient en ce que :

- chaque travailleur a droit à des congés individuels de formation,
- les stages, qui ont lieu pendant les heures de travail, sont rémunérés,
- le Comité d'Entreprise a le droit de délibérer des plans et des programmes de formation prévus par l'entreprise.

Le début de mise en oeuvre malgré les freins révèle et implique une évolution dans la conception de l'homme, qui n'est plus considéré comme intellectuellement "achevé" une fois

adulte, mais à qui on reconnaît le droit d'apprendre pendant toute sa vie, ce qui devrait aboutir à une modification du système éducatif.

DES TYPES A LA STRUCTURE.

Au-delà d'un premier niveau d'analyse (cf. Conclusion du dernier chapitre) quelques grands traits apparaissent au niveau des sociétés globales.

On constate tout d'abord un acquis récent et, semble-t-il quasi universel et simultané de l'espèce humaine :

La *capacité reconnue*, à tous les âges, et dans tous les milieux sociaux, *à l'homme de s'instruire tout au long de sa vie*. Cette évolution, née de la réflexion et de changements dans les mentalités dans certains cas, peut venir d'un désir de rentabilité économique dans d'autres, ou d'une réaction à une longue oppression.

L'explosion de la formation permanente se produit au XXème siècle, d'abord dans des pays industrialisés considérés comme des modèles par de nombreux pays qui ne le sont pas. Ces pays sont caractérisés par une évolution technique rapide, une croissance économique valorisée et une structure scolaire ancienne et fortement structurée offrant, en même temps que des freins à des transformations trop radicales et trop brutales, des possibilités d'expériences pédagogiques et d'innovations. Cela explique que la formation permanente s'y développe, lorsqu'il n'y a pas le consensus d'une utopie pratiquée par exemple, en relation d'implication mutuelle, mais aussi de conflits multiformes, avec l'école. (types 6 et 7)

L'état d'avancement des expériences pédagogiques - incluant l'utilisation des mass media - et de scolarisation ancienne des pays industrialisés, donne aux pays non industrialisés la possibilité de faire un "bond" par "emprunts" adaptés aux finalités socio-politiques, économiques et idéologiques de la société qui veut créer et développer un système de forma-

tion permanente.

L'expérience de pays du type 2 montre que la formation permanente ouverte à toutes les catégories sociales n'a pas besoin, pour se développer, d'une infrastructure scolaire antérieure et / ou parallèle à elle.

Cela implique que "école" et "formation permanente" ne sont qu'apparemment dans une relation de continuité. L'opinion contraire si répandue, vient de ce que : l'idée d'"apprendre" évoque l'"école". Par ailleurs, la formation permanente utilise les techniques pédagogiques scolaires, - au début surtout des tentatives de réalisations - et les techniciens de la pédagogie que sont les enseignants. Or les "professeurs", en France, par exemple, sont très peu nombreux dans la formation permanente (ils seraient 10 % environ) et la pédagogie, comme la conception du sujet en formation, tendent de plus en plus à avoir un statut propre, dans les types faisant coexister "école" et "formation permanente".

On constate trois modes de relations entre la formation permanente et le système scolaire :

- la formation permanente est distincte du système scolaire (2)
- la formation permanente cohabite avec lui (4,6,7)
- tout l'enseignement est de formation permanente : réalisée (1,3), en voie de réalisation (5).

Mais le mode de relation entre "système scolaire" et "formation permanente", contingent, est dépendant, plus encore que du stade de développement du système scolaire au moment de la création du système de formation permanente, du degré

d'actualisation de la formation permanente-utopie (b) :

Un tableau à double entrée (c) croisant : "les degrés d'actualisation de l'utopie formation permanente" et "les modes de relation entre les modèles concernant la jeunesse ouvrière" (classe sociale ou classe d'âge) permet de définir six situations théoriquement possibles correspondant aux trois "niveaux de réalisation atteints".

Tableau n° I.6 : "Niveau de réalisation atteint par les types de formation permanente".

		Degré d'actualisation de l'utopie formation permanente et niveau de réalisation atteint		
		. utopie discourue . Pré-Formation permanente	. utopie intermédiaire . Proto-Formation perman.	. utopie pratiquée . Formation permanente
Mode de relation entre les modèles concernant la jeunesse	situation conflictuelle	6	4, 7	
	conflit dépassé ou éludé		2	1, 3, 5

(b) Les DIFFERENCES ENTRE LES TYPES SE SITUENT, non pas au niveau de la conception de l'homme en soi, mais à celui de "L'HOMME DANS SON RAPPORT A LA SOCIETE". Elles varient avec la finalité de la structure politico-socio-économique (l'homme au service de la société, du développement collectif - des hommes, de l'économie ou de la croissance - ou la société au service de la personne).

L'examen du rapport qui s'établit entre la jeunesse d'origine ouvrière et le système de formation permanente montre que cette relation varie avec la position assignée à cette jeunesse dans la population.

En effet le degré d'actualisation de la formation permanente dépend de l'absence - ou du niveau de résolution - du conflit qui s'établit, ou existe, dans une société, entre les deux modèles théoriques concernant la jeunesse et en particulier la jeunesse ouvrière (classe d'âge ou classe sociale).

(c) Ce tableau, validation logique a posteriori des critères, a besoin comme nous le soulignions déjà dans l'Introduction,de la contre-épreuve d'autres analyses de systèmes nationaux, pour fonder une théorie, au moins temporaire comme toute théorie en sciences humaines.

Lorsque le conflit entre les deux modèles concernant la jeunesse n'est pas résolu, la formation permanente demeure une utopie discourue (6). Les tentatives de pratique témoignent de ce conflit.

Si la contradiction est surmontée (d) et résolue (par l'émergence suffisante d'un des modèles pour masquer l'autre) (1, 3) ou inexistante (5) la formation permanente devient une utopie pratiquée (ou en cours de réalisation, comme dans le type 2) (e). Cela se produit généralement lorsqu'un consensus se dégage au niveau d'une société, au moins officiellement. A ce moment l'école traditionnelle tend à disparaître en se fondant dans le nouveau système. Celui-là vise à réaliser l'intégration de la jeunesse dans la société globale en tentant ainsi de résoudre ses problèmes d'âge.

La formation permanente sert donc de révélateur du mode de relation dominant entre les modèles concernant la jeunesse.

(d) Le conflit peut être résolu par le dépassement de la notion de classe dans de nouvelles utopies de la société globale, (société sans classe), soit par l'accession de la classe ouvrière au pouvoir, au moins officiellement (même si en réalité le pouvoir est exercé par un groupe techno-bureaucratique), soit par la recherche de l'égalité et du bien-être pour tous dans des démocraties humanistes.

Dans les deux cas, il y a au plan utopique forte participation de toute la population à l'idéal commun de la société et aux activités qui s'y rattachent. Cela aboutit, idéalement, à la disparition des classes, d'après HALBWACHS pour qui "ce n'est pas dans la zone de travail que serait à chercher le vrai principe de la séparation des classes" mais dans le rapport avec le foyer le plus proche de l'idéal de la société entière. ((315), p. 127, in GURVITCH, (25), I, 369).

(c) Le conflit "dépassé" du type 2 est en réalité un conflit "évité" ou "éludé", de par l'économie du moins apparente, du passage par la "classe", qu'elle soit sociale ou d'âge.

En somme tout se passe comme si, tant que la jeunesse, et a fortiori la jeunesse ouvrière, est un problème social, - qu'elle soit source de conflits entre idéologies différentes, ou "problème" en soi, de par ses propres positions - la société ne pouvait pas modifier ses institutions éducatives. Les structures scolaires servent, dans ce cas, non seulement à instruire, mais aussi à ségréger, en la rassemblant, une fraction de la population, perturbatrice de relativement fraîche date.

Par contre, lorsqu'un consensus existe dans les faits, par résolution du conflit ou par son évitement, il est possible, ou choisi, de transformer les systèmes éducatifs en les ouvrant indistinctement à tous. La jeunesse n'est alors qu'un groupe d'âge, et cette insertion des jeunes, encadrés par les autres tranches d'âges, facilite à son tour le décloisonnement du système scolaire.

La formation permanente s'avère moyen et signe de résolution.

CONCLUSION GENERALE

DE LA SITUATION CONFLICTUELLE A LA FORMATION PERMANENTE ?

Au moment où ce travail s'achève, il est bon de regarder le chemin parcouru et de chercher si se dessinent les amorces de nouvelles routes.

Nous nous sommes demandé, la classe ouvrière française étant toujours marginale, si la jeunesse qui en est issue l'est également, si cette jeunesse considère qu'elle est une fraction de la classe d'âge des "jeunes", ou qu'elle appartient à la classe ouvrière dont elle se sent l'héritière, et si, finalement, le développement éventuel de la formation permanente modifierait les caractères distinctifs de la classe ouvrière.

Les deux thèses concernant la jeunesse d'origine ouvrière (classe d'âge ou classe sociale) en présence lors du début de ces recherches étaient partiellement l'expression de choix idéologiques et partiellement le résultat d'analyses sociologiques privilégiant certains traits d'une situation qui s'est révélée très ambiguë.

Les recherches, menées en dehors des entreprises comme des établissements d'enseignement, l'ont été au moyen de "l'approche socio-éducative", caractérisée par la conjonction d'une méthode et d'un objectif, dans le cadre de "l'ethno-éducation comparée" qui valide les sciences de l'éducation par son apport comparatif. Observation participante et enquêtes

permettant l'analyse typologisante ont été parmi les techniques utilisées pour étudier les conséquences (insertion sociale) des processus éducatifs (scolaires, sociaux ...) sur le sujet collectif de l'étude qu'est la jeunesse ouvrière française, référée à l'ensemble de la jeunesse, d'une part, et à la société globale, d'autre part, dans leur évolution historique. Ces processus éducatifs et leurs conséquences ont été comparés également à ceux d'autres sociétés de même type, ainsi qu'à ceux de sociétés non industrialisées.

LES AMBIGUITES DE LA SITUATION DE LA JEUNESSE OUVRIERE.

Ces ambiguïtés, comme nous le remarquions dans les Conclusions du deuxième chapitre de la troisième partie, (1) sont fondamentalement liées aux trois utopies, majeures et contradictoires, de la société française : l'utopie marxiste ou proche de celle-ci des syndicats ouvriers, l'utopie de la classe dirigeant l'économie, libérale, marquée par le catholicisme social pour une fraction importante, et craignant le marxisme "collectiviste", et enfin l'utopie égalitariste et généreuse de la société française, à base de foi en la culture et l'instruction.

Pendant la première partie de la période qui nous intéresse, c'est-à-dire jusqu'en 1968, ce sont les deux dernières utopies qui ont été les plus constamment perceptibles à travers le discours, manifeste et latent, de la société, comme à travers les faits, alors que, depuis cette période, le

(1) Nous aurons, à différentes reprises, à rappeler des faits, des résultats déjà exprimés, peut-être même plusieurs fois, mais qui nous semblent essentiels. Afin de ne pas alourdir cette conclusion, nous ne donnerons pas, en général, les références précises de ces rappels.

discours dominant s'est modifié. Les syndicats ouvriers et les partis politiques "de gauche" ont pris progressivement plus de place dans la vie politique, même au niveau des mass media. Le conflit concernant la jeunesse d'origine ouvrière est devenu plus égal entre partisans d'une jeunesse "classe d'âge" et partisans d'une jeunesse "classe sociale".

Mais, avant les évènements de mai 68, les prises de position du patronat et de la classe dirigeante, proche du pouvoir politique, ont marqué le discours officiel, renforcé par des analyses dont l'optimisme était en partie dû à l'expansion économique du quart de siècle de l'après-guerre : la société française devenait une société sans classes. Il persistait encore un reste de classe ouvrière marquée par le passé, mais les enfants ne partageaient plus ses aliénations.

Les faits favorables au modèle "jeunesse ouvrière fraction d'une classe d'âge".

Un certain nombre d'arguments justifiaient apparemment ces assertions et contribuaient à la confusion au milieu de laquelle se trouvait la jeunesse d'origine ouvrière :

- la démocratisation de l'enseignement ouvre en principe les portes de l'école à tous les enfants et la prolongation de la scolarité est destinée en priorité aux enfants des milieux sociaux défavorisés.

- l'élévation assez générale des modes de vie fait disparaître les différences les plus criantes d'habitat, de vêtements, de loisirs. Cette évolution suscite la théorie de la "civilisation des loisirs" en marche, née dans l'euphorie des progrès sociaux de la Libération et dans l'enthousiasme suscité par les découvertes techniques dont on imagine qu'elles supprimeront les tâches pénibles, et aboutiront à la diminution

du temps de travail. Cette théorie, qui évoque le mythe du paradis perdu, et qui rappelle plus ou moins consciemment les progrès qui ont abouti à la "semaine de 40 heures", va, à son tour, renforcer la position de ceux qui croient à la disparition des classes sociales.

- le silence relatif des organisations ouvrières sur la jeunesse. C'est l'époque où les partis politiques (Parti communiste et parti socialiste surtout) et syndicats ouvriers (CGT / CFDT) cherchent à réaliser une certaine unité d'action.

Ce silence est favorisé par le silence des jeunes eux-mêmes : les sections "jeunes" des partis politiques et des syndicats sont peu nombreuses et ne semblent pas avoir de positions spécifiquement "jeunes" ; il est accentué par les mass media qui insistent, non seulement sur l'avènement d'une société sans classe, mais aussi sur la "dépolitisation" de l'ensemble de la population française. En fait il s'agit essentiellement d'une hypothèse concernant les milieux populaires, qui représentent d'ailleurs plus de la moitié de la population ... Les évènements infirmeront cette analyse ...

- Les mouvements d'Action catholique spécialisée existent, mais des luttes, violentes, se produisent au sein de l'ACJF (Action catholique de la Jeunesse française), principalement entre 1950 et 1960, opposant surtout deux mouvements, la JOC (Jeunesse ouvrière chrétienne) et la JIC (Jeunesse indépendante chrétienne), qui considèrent que leurs clientèles appartiennent à des classes sociales bien précises, aux autres mouvements, et en particulier à la JAC (Jeunesse agricole chrétienne) et à la JEC (Jeunesse étudiante chrétienne), qui, comme l'ACJF, ont une conception plus intemporelle de l'évangélisation.

L'entente, et la collaboration, qui existent entre les jeunes de la JOC et ceux de la JIC (alors que leurs parents

sont opposés) est révélatrice d'une partie de l'ambiguïté de la situation.

En effet, ces deux mouvements sont unis par le désir de faire reconnaître la spécificité de leurs clientèles respectives. Ils veulent qu'on tienne compte des différences culturelles et des différences de situations pour adapter l'évangélisation. Leur union s'arrête là. On peut dire cependant qu'à certains moments ils se trouvent unis, comme "jeunes", au-delà de leurs différences de classes, non seulement dans une alliance tactique, mais aussi, fraternellement, dans la reconnaissance de leurs différences affirmées.

Quant à la "revendication ouvrière" de la JOC, elle découle d'une revendication de dignité de la personne. Son action, d'origine religieuse, dans une démarche qui en même temps qu'efficace se veut éducative, se situe à la fois dans le contexte de la lutte de classes et dans celui de la doctrine sociale de l'Eglise. Et ce mouvement de jeunes multiplie les efforts de concertation, en particulier avec les pouvoirs publics, dans un esprit réformiste.

En 1968, d'ailleurs, la JOC restera presqu'entièrement à l'écart des luttes en cours, et c'est en 1974 qu'on verra des responsables importants de partis politiques participer à une de ses grandes manifestations de masse et surtout y prendre la parole.

Parallèlement la JOC va s'opposer au MRJC (Mouvement rural de la Jeunesse chrétienne), né de la transformation de la JAC, lorsque le MRJC va créer une branche de "ruraux ouvriers", niant, aux yeux de la JOC, la spécificité des conditions de vie de la jeunesse ouvrière.

"Conditions de vie" s'avère le critère discriminant. En effet, l'option "appartenance à une classe sociale", par opposition à "l'appartenance à la classe des jeunes" est prise,

non pas à cause de raisons idéologiques d'adhésion au marxisme, mais presque *malgré* le marxisme, dans une revendication de "justice sociale".

La démarche de la JOC illustre, de façon exemplaire, l'ambiguïté de situation dans laquelle se trouvent tous les jeunes d'origine ouvrière.

Des conditions de vie qui renvoient au modèle "Jeunesse ouvrière fraction d'une classe sociale".

Les conditions de vie, les espérances d'avenir professionnel et social, les chances,ne sont pas identiques pour tous les jeunes :

- au plan économique, le jeune qui exerce un métier manuel gagne souvent mieux sa vie qu'un diplômé débutant. Mais étant donné les structures des deux types de carrières (ouvrière et bourgeoise), c'est maintenant qu'il dispose du plus d'argent personnel. Cela lui permet de prendre des loisirs mais il découvre très vite que sa culture, le conditionnement de l'éducation familiale et du milieu social, "l'image de marque" de certaines activités, sont presqu'autant de déterminismes difficiles à surmonter.

Le jeune d'origine ouvrière poursuivant des études, a, paradoxalement, une situation encore plus difficile : la modicité de ses ressources l'oblige à consacrer une partie de son temps, celle qui pourrait être consacrée aux loisirs, à effectuer des tâches rémunérées. Il n'a, ainsi, ni le temps, ni l'argent nécessaires pour continuer d'acquérir une culture générale, et ses "lacunes" n'en deviennent que plus importantes.

- l'école est théoriquement unifiante, mais dès l'entrée dans l'enseignement secondaire, ce phénomène étant généralement masqué et prenant des formes beaucoup plus subtiles

à l'école primaire, les enfants se retrouvent "entr' eux" suivant leurs milieux sociaux d'origine, les uns plutôt dans les filières "nobles", les autres surtout dans l'enseignement technique court. Les disciplines enseignées comme les méthodes pédagogiques pratiquées tendent à développer, soit la culture dominante et l'abstraction, soit une culture parcellaire à partir du concret, accentuant ainsi des écarts initiaux qui seront de plus en plus difficiles à combler, comme si les trajectoires s'éloignaient toujours plus rapidement de leur origine.

Comme l'allongement de la scolarité est un phénomène de société, le diplôme est partiellement dévalué sur le marché du travail, et comme les étudiants d'origine ouvrière s'orientent toujours, et en plus grandes proportions encore, vers les mêmes disciplines que pendant les décennies précédentes, l'"école" ne supprime pas la marginalité culturelle de la jeunesse du milieu populaire.

Or la nature de la culture acquise joue un rôle prépondérant dans l'avenir d'un jeune, d'une part parce que les possibilités de promotion professionnelle sont partiellement liées aux capacités d'abstraction et à l'appétence pour le savoir développées pendant l'apprentissage scolaire, d'autre part parce que la "culture" dominante de la société globale a pris le relais de "l'argent" comme facteur discriminant pour l'accès au pouvoir et aux responsabilités dans la vie sociale.

La perception de l'aliénation culturelle aggrave le sentiment d'échec que ressentent très vite beaucoup de jeunes travailleurs devant un "avenir professionnel" bouché pour la majorité d'entr'eux : chômage, emploi ne correspondant pas à la formation acquise, - parfois différente de celle qui était souhaitée -, nécessité de déplacement, et inégalité devant l'embauche, provoquent un malaise qui se traduit par un désir de changement d'emploi ou de métier, et par des comportements passifs, ou au contraire agressifs !

LA JEUNESSE OUVRIERE ET "MAI 68".

Le décalage entre la situation vécue et l'image optimiste du discours social dominant rendent compte de la position de la jeunesse ouvrière pendant les évènements de mai 68 qui ont servi de révélateur des appartenances latentes. En effet, les jeunes travailleurs et les étudiants d'origine ouvrière adhéreront à l'utopie révolutionnaire de changement radical de société. Mais ils n'y adhéreront que momentanément : très vite, les jeunes travailleurs, préoccupés par leurs conditions de vie, se découvriront plus solidaires des travailleurs adultes que des jeunes étudiants "bourgeois" - encore écartés du pouvoir, mais pour peu de temps seulement - ce qui n'est pas leur cas, tandis que les étudiants d'origine ouvrière tenteront d'utiliser dans un sens réformiste les ouvertures nouvelles.

Les "évènements de mai", en cristallisant également la crise de conscience, dans la société française, de problèmes spécifiques à "la jeunesse",- prise de conscience d'autant plus nécessaire que la notion de "jeunesse" s'est beaucoup élargie - ont favorisé l'évolution de la législation et de la pratique sociale. De cette évolution, ne bénéficient cependant pas tous les jeunes à égalité : l'exercice d'un droit, l'information, l'idée même de sa recherche, pourront être freinés, ou même rendus impossibles par la contrainte sociale.

La jeunesse ouvrière est sensible aux contradictions, aux oppositions. Une partie d'entr'elle réagit en prenant des engagements politiques, sociaux, dans un mouvement de jeunes, une autre manifeste une certaine passivité devant cette confusion. Son premier souci est de trouver du travail.

Plutôt "jeune" ou plutôt "ouvrière" ?

Les syndicats l'appellent, les employeurs et le pouvoir politique, - partagé entre l'utopie officielle sous-jacente à la loi et celle des employeurs justifiée par des arguments économiques -, l'attirent également ... Pour l'instant, elle est "jeune", mais bientôt elle sera "ouvrière", et c'est parce qu'elle est à la fois "jeune" et "d'origine ouvrière"qu'elle est, de toute la jeunesse, la fraction pour qui la transition de l'école au travail est la plus difficile.

"La transition de l'école au travail", expression traditionnelle "d'avant la formation permanente" n'aura plus cours si la société française dépasse le conflit jeunesse-classe d'âge ou jeunesse-classe sociale par le moyen de la formation permanente qui, par ailleurs, ne peut se développer que dans le dépassement de ce conflit.

Mais est-ce possible ?

En fait, parmi les lois qui ont vu le jour depuis "mai 68", celle qui peut être la plus porteuse d'avenir est la *loi du I6 juillet I97I sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente*, mais c'est également celle dont le devenir est le plus incertain encore. Elle s'inscrit dans le courant utopiste français prônant l'égalité par la culture et a été préparée par des textes successifs, - étapes vers ce texte très compréhensif -, et précédée par une très longue tradition de "cours pour adultes".

L'ENJEU DE LA FORMATION PERMANENTE.

Sera-t-elle un instrument de changement social ou facilitera-t-elle simplement la formation des jeunes qui, de toutes façons, chercheraient à acquérir plus d'instruction, soit de façon désintéressée, soit dans une recherche de promotion, ou soit parce que participant à la vie sociale ils ont besoin d'information et de formation afin d'acquérir la compé-

tence nécessaire à leur responsabilité ?

Le phénomène de "formation permanente" s'inscrit dans un mouvement international qui tend à reconnaître à tous le droit de commencer ou reprendre des études tout au long de la vie, en compensation des études qui n'ont pu être faites, ou dans un but de promotion.

L'analyse comparative d'un certain nombre de types de formation permanente suggère un modèle structural rendant compte du niveau de réalisation de formation permanente atteint par une société donnée, à partir de la relation existant entre le degré d'actualisation de l'utopie formation permanente et le mode de relation dominant entre les modèles concernant la jeunesse.

La France, caractérisée par un degré d'actualisation "intermédiaire" et une situation conflictuelle en ce qui concerne l'image et la position de la jeunesse d'origine ouvrière dans la société globale, se situe au niveau de réalisation "Proto-formation permanente". Cette position qui peut paraître surprenante eu égard à l'élaboration très poussée de la loi, ne l'est plus lorsqu'on prend en considération les positions opposées en présence, expressions des utopies-références contradictoires du patronat et des syndicats ouvriers. Elle manifeste les conflits internes d'une société écartelée entre une image idéale résumée dans la devise nationale et ces forces contradictoires, en même temps que l'absence de consensus sur un projet cohérent de société.

Quelles évolutions suggère cette situation ?

Deux hypothèses s'offrent à nous :

- La première hypothèse peut devenir réalité si la société refuse de se transformer radicalement et de dépasser la situation conflictuelle actuelle dans un effort d'intégra-

tion de la jeunesse d'origine ouvrière.

Cette hypothèse peut également se réaliser si la jeunesse ouvrière ne souhaite plus une intégration sociale par la participation aux responsabilités que revendiquent les centrales syndicales adultes, des transformations par convergence réformiste ne lui paraissant plus possibles. Dans ce cas, des solutions plus extrêmes, liées à l'utopie autogestionnaire, par exemple, pourraient lui sembler les seuls remèdes à la mesure de sa déception dans ses espoirs de participation à la création de l'avenir dans l'égalité.

En somme, si la "pause" devenait un "arrêt", verrou renforçant le blocage de la société, il se pourrait que "mai 68" n'ait été qu'une "répétition générale".

Le désir de promotion humaine, de respect de la personne, est manifesté en France, de trop multiples façons, et par les différentes catégories de populations, pour que la stagnation, régression de fait, soit acceptée facilement, et longtemps, d'autant plus que les syndicats ouvriers ont pris les dimensions potentielles de la loi "sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente".

Donc, si l'occasion n'était pas saisie de modifier par la voie réformiste la position marginale dans la société - et vécue comme aliénante - des jeunes d'origine ouvrière, et comme une prise de conscience des possibilités de changement, et de l'unité de situations et d'objectifs, s'est effectuée au cours des dernières années entre jeunes travailleurs et jeunes étudiants issus du milieu ouvrier, les réformes, refusées aujourd'hui, pourraient être réalisées, et bien plus radicalement, par la jeunesse ouvrière, classe ouvrière de demain.

Une telle transformation s'effectuerait alors à l'occasion d'une crise qui manifesterait, et la persistance de l'incapacité systémique française à évoluer par d'autres voies

que celles de l'alternance crise-routine, et la volonté de maintien de structures rigides opposées à des modifications des systèmes de décision dans l'entreprise. Il est vrai que de telles transformations pourraient aboutir à une cogestion de fait de l'entreprise, ce qui constituerait une réforme lourde de sens pour l'ensemble de la vie de la cité, par voie de conséquence.

- La seconde hypothèse est suggérée, non seulement par la réflexion sur le sens de l'évolution sociale, française et mondiale, mais également par les actions que les partisans de la "formation permanente-formation complète" de la personne réalisent, et sur lesquelles des chercheurs réfléchissent.(2) Ils remarquent qu'il se produit, entre autres, un bouleversement dans le rapport pédagogique, conséquence et facteur d'apprentissage dans l'autonomie croissante, et ils s'interrogent sur les conséquences qu'une attitude pédagogique nouvelle "ne manquera pas d'avoir en amont", c'est-à-dire sur les formations initiales.(3) En effet, pour "qu'une didactique en seconde personne" s'instaure et que le "pédagogue formateur" devienne "authentiquement le facilitateur en mesure de répondre à toute demande (...) formulée plus ou moins explicitement, encore faut-il que lui-même s'y soit pédagogiquement préparé".(4) Mais s'il s'y prépare, comment pourrait-il être "féru de comportement d'autorité" dans un type d'enseignement, celui des formations initiales, et "considérant et acceptant" dans le cadre de la formation permanente ?(5)

(2) Une transformation radicale du sytème d'enseignement, conséquence, mais surtout condition de mutation sociale, ne peut s'effectuer sans une refonte totale de la "formation des formateurs".

(3) G. LERBET, G. BOURGEON, ((720), p. 100-1).

(4) ibid. pp. 999 et 1001.

(5) ibid. p. 1001.

Sur un plan, donc, les conditions nécessaires au passage au troisième niveau de formation permanente commencent à exister, mais, nécessaires, elles ne sont cependant pas suffisantes. Un consensus social beaucoup plus profond l'est ; il est même indispensable, au-delà d'une décision politique éventuelle.

Si l'accord se réalisait, la formation permanente deviendrait alors l'instrument et le signe d'un changement de société, qui se manifesterait, en particulier, par une modification des modes de relations dans les rapports sociaux, liée à un changement de modèle de l'homme. On passerait alors du modèle de "l'homme achevé" à celui qu'on pourrait dire incomplet, caractérisé par son aptitude désormais reconnue à apprendre pendant toute sa vie. Et, dans cette perspective, la jeunesse ouvrière perdrait sa marginalité en s'intégrant à la société globale, dans le dépassement de la situation conflictuelle d'aujourd'hui.

Reine GOLDSTEIN

2 décembre 1977

ANNEXE STATISTIQUE

COMPLEMENTS SUR LA JEUNESSE DU MILIEU POPULAIRE

ELEMENTS DE COMPARAISON

I. Données générales - en 1962

II. Les caractéristiques du chômage des jeunes - en 1967

III. Les niveaux scolaires et professionnels des appelés - en 1970

IV. Pratique et foi - en 1956
ou - Religion et cadres sociaux

I. DONNEES GENERALES - EN 1962.

Ces tableaux et ces graphiques, élaborés à partir des résultats du Recensement général de la population de 1962 et des statistiques du Ministère de l'Education nationale, figurent in :
J. Idiart, R. Goldstein (395 .

1. Effectifs jeunes. Par tranches d'âges, statuts et sexes. (p. 12).

2. Population scolaire, active agricole et non agricole dans la pyramide d'âges des 15-24 ans. Par sexes. (p. 14).

3. Répartition des salariés de 18 à 25 ans. Par âges et par sexes. (p. 17).

4. Population active salariée non agricole, par statuts familiaux. Tous milieux. Par âges et par sexes. (p. 41).

5. Qualification de la population active salariée, non agricole. Par âges et par sexes. (p. 50).

6. Scolarisés - "Ensemble" et "Milieu populaire". Par sexes et par âges. (p. 22).

7. Effectifs scolaires. Milieu populaire et autres élèves (Public et Privé). Par types d'enseignement et par sexes. (Annexe V).

8. Effectifs et pourcentages d'élèves du "Milieu populaire". Par tranches d'âges et par sexes pour chaque type d'enseignement. (Annexe VI).

9. Enseignement public. Pourcentages comparés dans chaque type d'enseignement des élèves du milieu populaire et des élèves des autres milieux. Par sexes. (p. 24).

10. Indice "d'importance" et indice de "concentration relative" des élèves du milieu populaire dans chaque type d'enseignement. (p. 26, 27, 28).

11. Pourcentage, par tranches d'âges, des élèves du milieu populaire dans chaque type d'enseignement. Par sexes. (p. 30).

12. Indice "d'importance" et indice de "concentration relative" de chaque enseignement. Par sexes. (p. 31).

13. Indice de "concentration relative" des élèves du milieu populaire. Par tranches d'âges et par sexes. (p. 32).

14. Raccourcissement relatif de la scolarité en milieu populaire. Par âges et par sexes. (p. 35).

15. Indice de "concentration relative" des élèves du "milieu populaire" à l'intérieur de chaque tranche d'âges. Par types d'enseignement et par sexes. (p. 36).

16. Retard scolaire du milieu populaire. Par sexes, tranches d'âges et types d'enseignement. (Annexe XII).

17. Retard scolaire du milieu populaire. Par types d'enseignement, par âges et par sexes. (p. 38).

18. Etudiants français (Public).
Effectifs "ensemble" et "milieu populaire".
Par sexes. (Annexe XI).

I

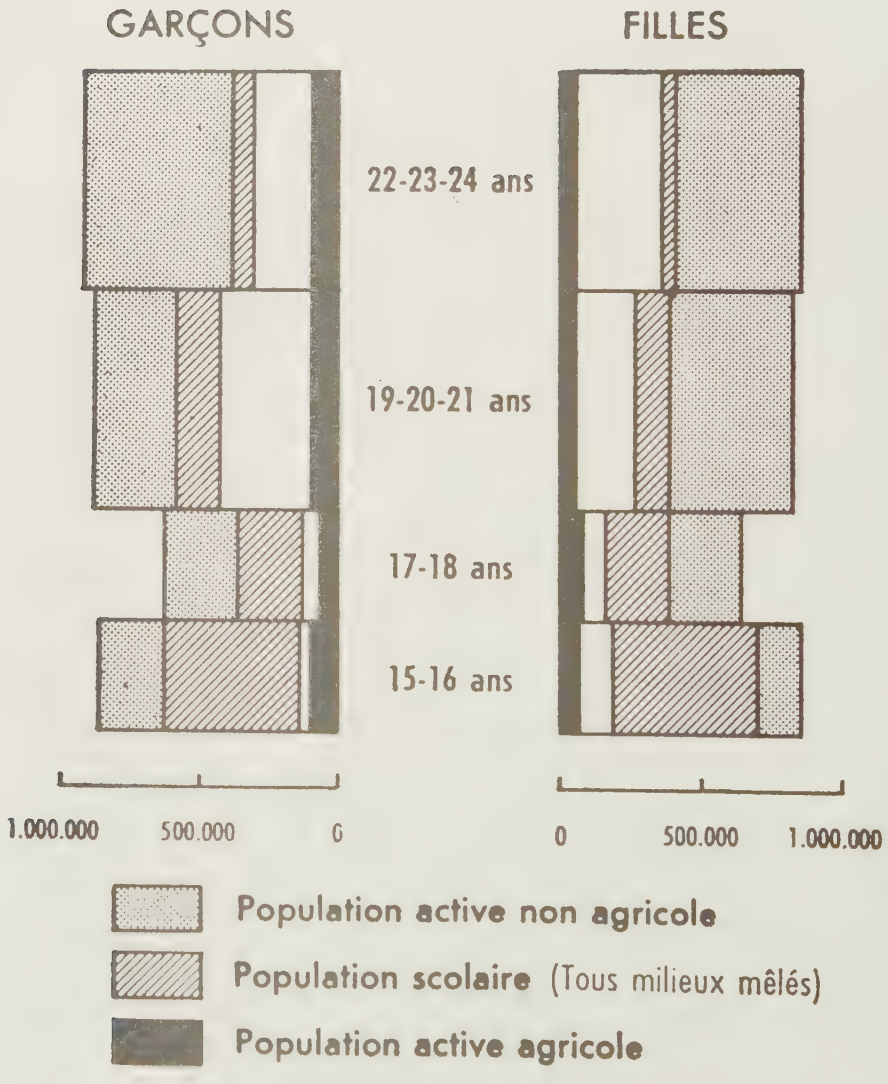
EFFECTIFS JEUNES

Par tranches d'âges, statuts et sexes.

		14-15ans	16-17 ans	18-20 ans	21 ans et plus	TOTAL
Scolaires " non populaire "	G	259 100	124 000	97 686	57 145	537 931
	F	266 196	133 650	85 307	41 848	527 001
Scolaires " milieu populaire "	G	237 100	107 500	45 714	12 055	402 369
	F	242 204	109 050	40 193	7 552	398 999
Apprentis	G	139 100	29 300	14 240	940	243 580
	F	39 620	24 660	5 040	540	69 860
Jeunes travailleurs	G	64 240	153 120	255 020	375 780	848 160
	F	76 500	167 900	376 840	378 380	999 620
Chômeurs	G	5 020	4 420	6 000	10 360	25 800
	F	4 220	4 420	10 200	9 600	28 440
Soldats	G	660	1 220	260 200	228 809	490 880
	F	300	180	600	320	1 400
Aides familiaux	G	42 780	41 260	40 140	62 740	186 920
	F	26 940	27 300	46 0[illegible]	49 100	149 380
Actifs agricoles	G	84 580	84 820	[illegible]9 260	102 720	351 380
	F	44 140	47 440	78 620	66 720	236 920
Indépendants et employeurs	G	2 160	2 900	6 000	19 960	31 020
	F	500	940	3 360	8 060	12 760
Salariés non ouvriers et non agricoles	G	17 428	21 208	26 512	45 847	110 995
	F	21 795	36 143	52 966	71 123	182 027
Inactives	G	—		—	—	—
	F	84 00[illegible]	63 300	119 854	201 457	468 613
TOTAL	G	852 168	629 748	830 772	916 347	3 229 035
	F	806 4[illegible]	614 883	819 020	834 700	3 075 020

II

POPULATION SCOLAIRE,
ACTIVE AGRICOLE ET NON AGRICOLE
DANS LA PYRAMIDE D'ÂGES
DES 15-24 ANS
Par sexes



III

RÉPARTITION DES SALARIÉS DE 18 A 25 ANS

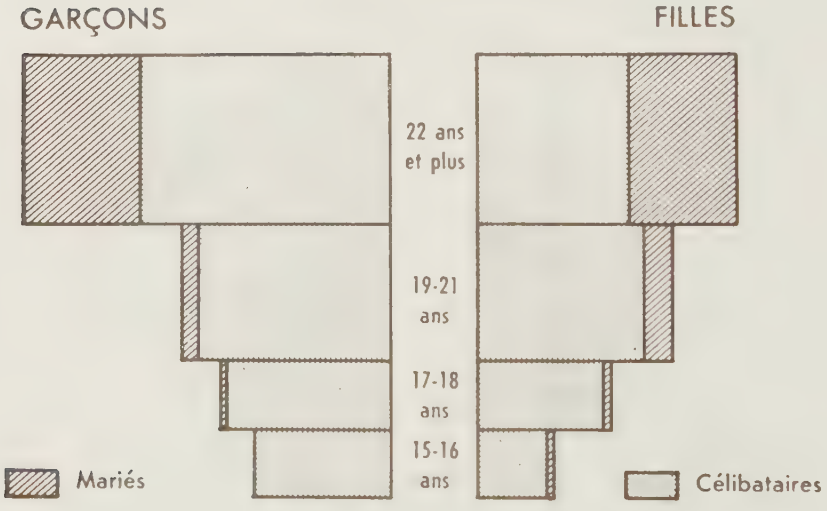
Par âges et par sexes

Ages	Effectif salariés	Garçons	Filles
18 ans	247 140	54 %	46 %
19 ans	277 100	53 %	47 %
20 ans	216 320	38 %	62 %
21 ans	157 863	25 %	75 %
22 ans	176 200	28 %	72 %
23 ans	274 280	53 %	47 %
24 ans	305 160	60 %	40 %
25 ans	305 740	64 %	36 %

IV

POPULATION ACTIVE SALARIÉE, NON AGRICOLE, PAR STATUTS FAMILIAUX, TOUS NIVEAUX

Par âges et par sexes



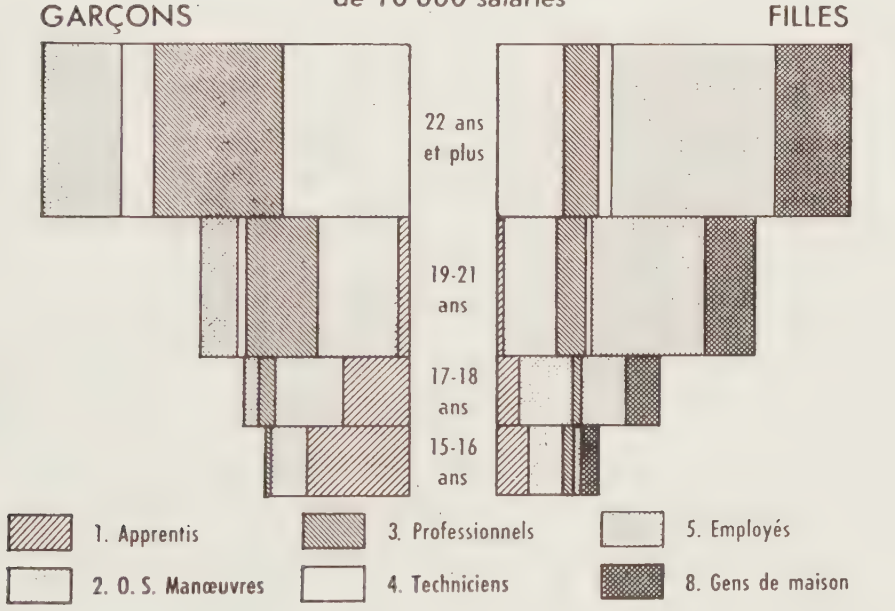
TOTAL	Mariés	Célibataires		Célibataires	Mariés	TOTAL
534.160	160.248	373.912	22 ans et plus	222.731	156.189	378.920
305.380	20.155	285.225	19-21 ans	239.372	42.708	282.080
242.420	970	241.450	17-18 ans	186.539	6.021	192.560
203.340	"	203.340	15-16 ans	115.352	768	116.120
1.285.300	181.373	1.103.927	TOTAL	763.994	205.686	969.680

V

QUALIFICATION DE LA POPULATION ACTIVE SALARIÉE, NON AGRICOLE

Par âges et par sexes

Calculée sur un effectif de 10 000 salariés



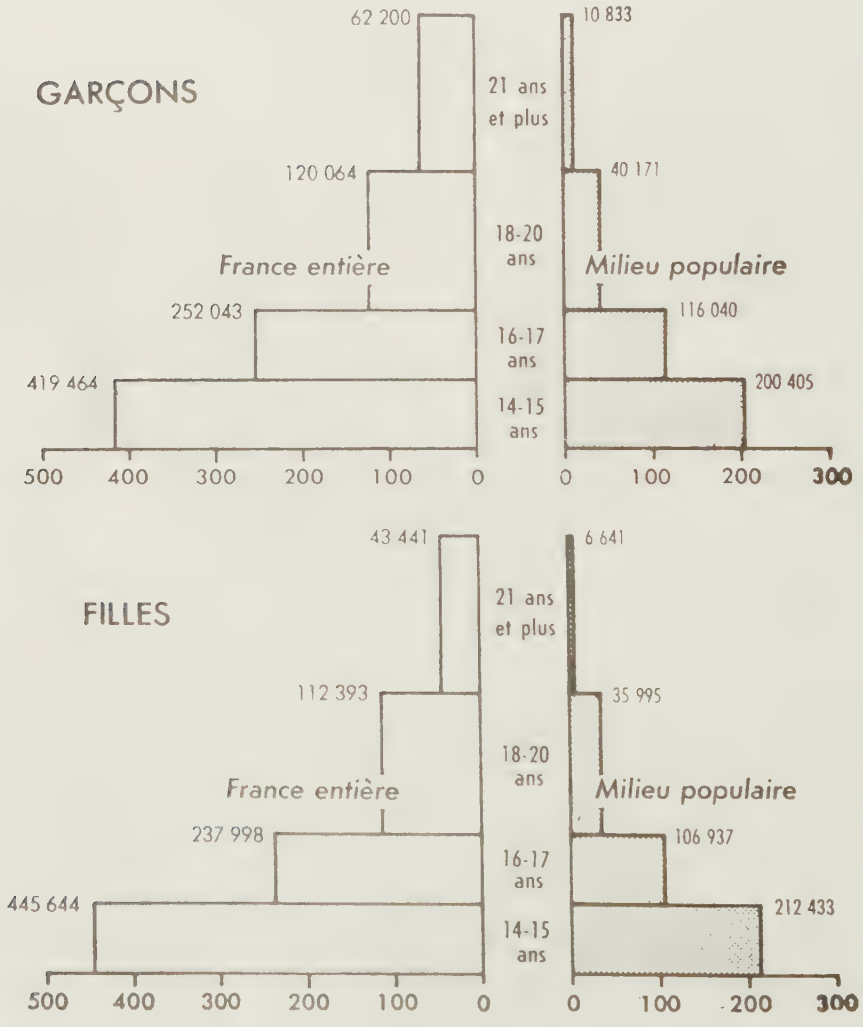
TOTAL	5	4	3	2	1		1	2	3	4	5	8	TOTAL
4155	858	377	1469	1445	"	22 ans et plus	"	730	384	186	1864	845	4016
2375	398	103	807	946	121	19-21 ans	43	642	315	76	1310	570	2959
1884	185	"	196	744	759	17-18 ans	214	645	128	"	488	368	1857
1582	"	"	51	341	1182	15-16 ans	344	384	144	"	94	192	1166
10.000 = 992.932													581.987 = 10.000

VI

SCOLARISÉS

"ENSEMBLE" ET "MILIEU POPULAIRE"

Par sexes et tranches d'âges



VII

EFFECTIFS SCOLAIRES

MILIEU POPULAIRE ET AUTRES ELEVES

(Public et privé)

Par types d'enseignement et par sexes.

		C. E. G.	Lycées Class.	C. E. T.	Lycées Techn.	Sup'	TOTAL
GARÇONS	Ensemble	143 070	278 685	168 709	162 656	106 603	859 723
	Milieu populaire	74 033	87 137	109 186	80 111	16 984	367 451
	Autres élèves	69 037	191 548	59 523	82 545	89 619	492 272
FILLES	Ensemble	199 898	315 665	157 174	84 317	82 421	839 475
	Milieu populaire	104 956	99 263	101 379	44 830	11 578	362 006
	Autres élèves	94 942	216 402	55 795	39 487	70 843	477 469
G + F	Ensemble	342 968	594 350	325 883	246 973	189 024	1 699 198
	Milieu populaire	178 989	186 400	210 565	124 941	28 562	729 457
	Autres élèves	163 979	407 950	115 318	122 032	160 462	969 741

En l'absence de données précises concernant l'origine sociale des élèves de l'enseignement privé, les taux correspondants de l'enseignement public (âges sexes, types d'enseignements) ont été appliqués.

VIII

EFFECTIFS ET POURCENTAGES
D'ELEVES DU "MILIEU POPULAIRE"

Par tranches d'âges et par sexes pour chaque type d'enseignement

GARÇONS

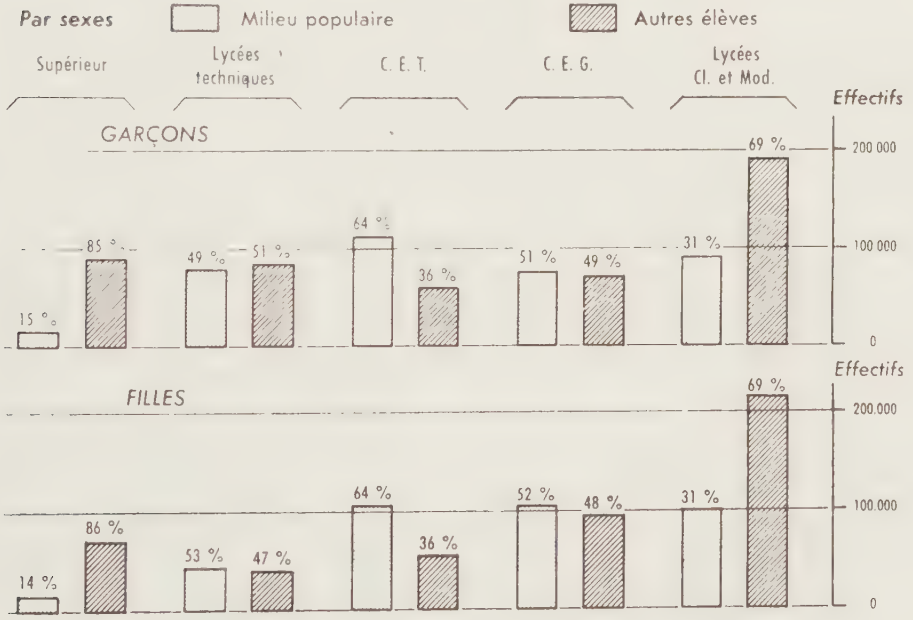
(Public et Privé)	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	C. E. T.	Lycées Techn.	Supr	TOTAL
Ensemble 14-15 ans	119 830	142 499	101 578	55 559		419 466
Milieu Populaire	*62 051*	*45 112*	*65 689*	*27 553*		*200 405*
Pourcentage M P	51	31	64	49		47
Ensemble 16-17 ans	21 952	91 224	60 773	74 964	3 130	252 043
Milieu Populaire	*11 323*	*27 817*	*39 450*	*36 953*	*497*	*116 040*
Pourcentage M P	51	30	64	49	15	46
Ensemble 18-20 ans	1 288	44 239	6 358	29 603	44 526	126 014
Milieu Populaire	*659*	*13 970*	*4 047*	*14 440*	*7 055*	*40 171*
Pourcentage M P	51	31	63	48	15	31
Ensemble 21 ans et plus		723		2 530	58 947	62 200
Milieu Populaire		*238*		*1 165*	*9 432*	*10 835*
Pourcentage M P		32		46	16	17
Ensemble 14-24 ans	143 070	278 685	168 709	162 656	106 603	859 723
Milieu Populaire	*74 033*	*87 137*	*109 186*	*80 111*	*16 984*	*367 451*
Pourcentage M P	51	31	64	49	15	42

FILLES

	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	C. E. T.	Lycées Techn.	Supr	TOTAL
Ensemble 14-15 ans	158 601	160 812	90 892	35 338		445 643
Milieu Populaire	*83 245*	*51 519*	*58 687*	*18 982*		*212 433*
Pourcentage M P	52	32	64	53		47
Ensemble 16-17 ans	38 646	107 529	55 914	32 520	3 389	237 998
Milieu Populaire	*20 331*	*32 729*	*36 011*	*17 397*	*469*	*106 937*
Pourcentage M P	52	30	64	53	13	44
Ensemble 18-20 ans	2 651	46 265	10 368	15 370	37 739	112 393
Milieu Populaire	*1 380*	*14 629*	*6 681*	*8 000*	*5 305*	*35 995*
Pourcentage M P	52	31	64	52	14	32
Ensemble 21 ans et plus		1 059		1 089	41 293	43 441
Milieu Populaire		*386*		*451*	*5 804*	*6 641*
Pourcentage M P		36		41	14	15
Ensemble 14-24 ans	199 898	315 665	157 174	84 317	82 421	839 475
Milieu Populaire	*104 956*	*99 263*	*101 379*	*44 830*	*11 578*	*362 006*
Pourcentage M P	52	31	64	53	14	43

IX

ENSEIGNEMENT PUBLIC – POURCENTAGES COMPARÉS
dans chaque type d'enseignement des élèves du milieu populaire et des autres milieux



X

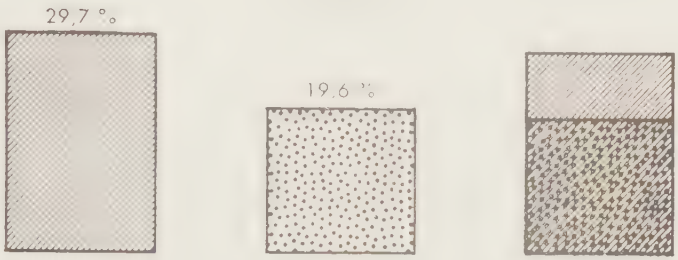
INDICE " D'IMPORTANCE " ET DE " CONCENTRATION RELATIVE "
des élèves du milieu populaire dans chaque type d'enseignement

Par sexes	GARÇONS						FILLES					
	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	C. E. T.	Lycées Techn.	Sup^r	TOTAL	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	C. E. T.	Lycées Techn.	Sup^r	TOTAL
Pourcentage " populaire "	20 1	23,7	29 7	21,8	4,6	99,9	28,9	27,4	28,0	12,5	3,1	99,9
Pourcentage " non populaire "	14 0	38,9	12,0	16 7	18 2	99,8	19 8	45 3	11 6	8,2	14,8	99,7
Pourcentage " Ensemble "	16 6	32,4	19,6	18 9	12,3	99,8	23 8	37 6	18 7	10 0	9 8	99,9
" Indice d'importance " du " populaire " par rapport a l' " Ensemble "	121	73	151	115	37		121	72	149	125	31	
" Indice de concentration relative " du " populaire " par rapport au " non populaire "	143	60	247	130	25		145	60	241	152	21	

INDICE "D'IMPORTANCE", MODE DE CALCUL

Par exemple : prenons, dans le tableau 3, le cas du C.E.T. chez les garçons.

C. E. T.



Pourcentage des élèves du milieu populaire

Pourcentage des élèves tous milieux réunis

" Indice d'importance " du C. E. T. pour le milieu populaire

Le rapport $\frac{29,7}{19,6} = 1,51$ montre que le C.E.T. est 1 fois 1/2 plus fréquenté comparativement par les enfants du milieu populaire que par les élèves de l'ensemble des milieux.

INDICE "DE CONCENTRATION RELATIVE", MODE DE CALCUL

Gardons l'exemple utilisé précédemment :

Pourcentage des élèves du milieu populaire

Pourcentage des élèves " non populaires "

" Indice de concentration relative " des jeunes du milieu populaire

Le rapport $\frac{29,7}{12} = 2,47$ montre que les enfants du milieu populaire sont 2,47 fois plus nombreux en C.E.T. que les enfants des « milieux non populaires ».

XI

POURCENTAGE PAR TRANCHES D'AGES
des élèves du milieu populaire dans chaque type d'enseignement

Par sexes

Ages	GARÇONS					FILLES				
	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	C. E. T.	Lycées Techn.	Sup^{r}	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	C. E. T.	Lycées Techn.	Sup^{r}
14-15 ans	51 %	31 %	64 %	49 %	—	52 %	32 %	64 %	53 %	—
16-17 ans	51 %	30 %	64 %	49 %	15 %	52 %	30 %	64 %	53 %	13 %
18-20 ans	51 %	31 %	63 %	48 %	15 %	52 %	31 %	64 %	52 %	14 %
21-23 ans	—	32 %	—	46 %	16 %	—	36 %	—	41 %	14 %

XII

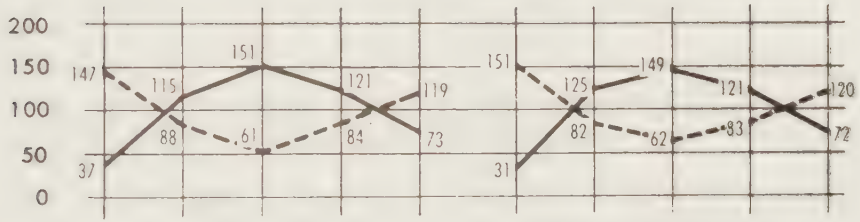
"INDICE D'IMPORTANCE" ET "INDICE DE CONCENTRATION RELATIVE" DE CHAQUE ENSEIGNEMENT

pour les élèves du milieu populaire ——
et pour les autres élèves - - - -

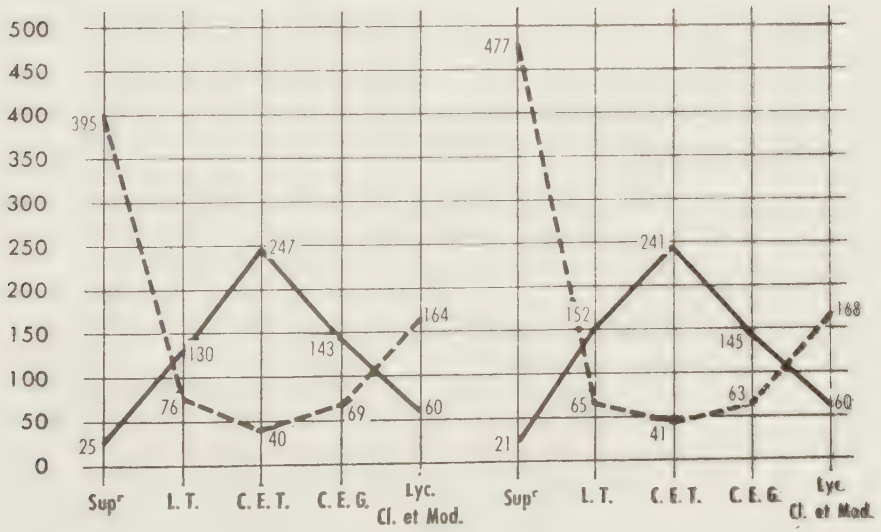
Par sexes

GARÇONS FILLES

Indice d'importance



Indice de concentration relative



XIII

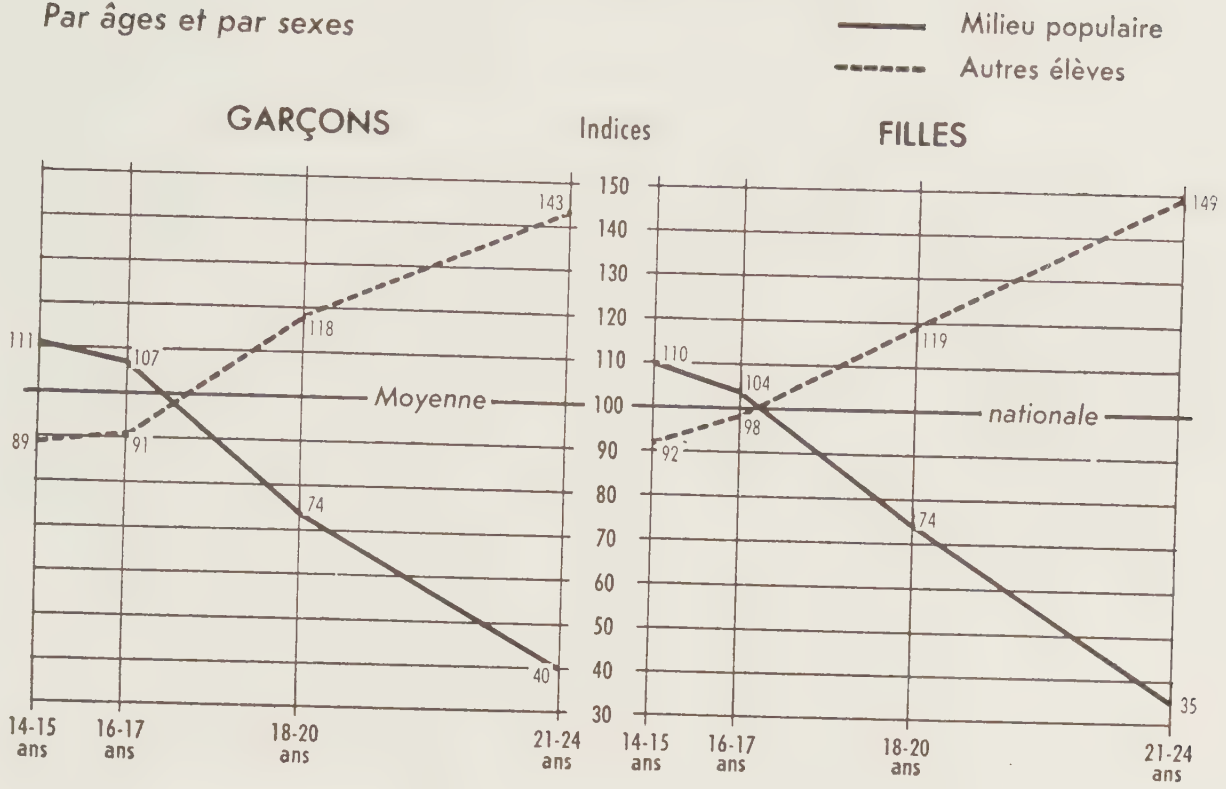
INDICE DE " CONCENTRATION RELATIVE "
des élèves du milieu populaire

Par tranches d'âges et par sexes.

Ages	GARÇONS					FILLES				
	14-15 ans	16-17 ans	18-20 ans	21 ans et plus	TOTAL	14-15 ans	16-17 ans	18-20 ans	21 ans et plus	TOTAL
Pourcentage scolarisés du " milieu populaire "	54,5	31,5	10,9	2,9	99,8	58,6	29,5	9,9	1,8	99,8
Pourcentage " Ensemble " scolarisés	48,7	29,3	14,6	7,2	99,8	53,0	28,3	13,3	5,1	99,7
" Indice de concentration du " milieu populaire " par rapport à l' " Ensemble "	111	107	74	40	--	110	104	74	35	--

RACCOURCISSEMENT RELATIF DE LA SCOLARITÉ
EN MILIEU POPULAIRE

Par âges et par sexes



XV

INDICE DE " CONCENTRATION RELATIVE "
des élèves du " milieu populaire "
à l'intérieur de chaque tranches d'âges

Par types d'enseignement et par sexes.

Ages	GARÇONS					FILLES				
	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	C. E. T.	Lycées Techn.	Supr	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	C. E. T.	Lycées Techn.	Supr
14-15 ans	108	66	135	103	–	110	67	135	112	–
16-17 ans	111	66	140	107	33	117	67	143	119	120
18-20 ans	100	98	200	153	49	165	98	201	163	43
21 ans et plus	–	190	–	267	91	–	241	–	268	91

XVI

INDICE DE RETARD SCOLAIRE DU MILIEU POPULAIRE

Par sexes, tranches d'âges et types d'enseignement

GARÇONS

	Supr	Lycées Techn.	C. E. T.	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	TOTAL
14-15 ans	—	103 = 100	135 = 100	108 = 100	66 = 100	111 = 100
16-17 ans	33 = 100	103	103	102	100	96
18-20 ans	148	148	148	92	148	66
21 ans et plus	275	259	—	—	287	36

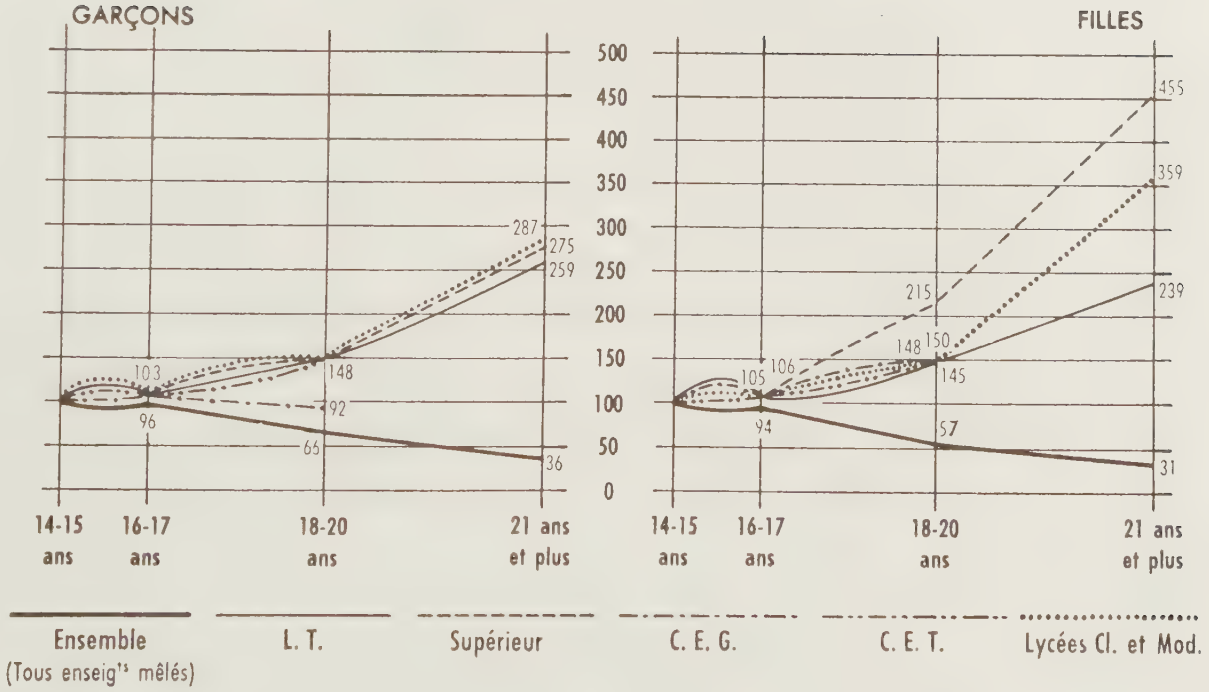
FILLES

	Supr	Lycées Techn.	C. E. T.	C. E. G.	Lycées Cl. et Mod.	TOTAL
14-15 ans	—	112 = 100	135 = 100	110 = 100	67	110 = 100
16-17 ans	20 = 100	106	105	106	100	94
18-20 ans	215	145	148	150	146	67
21 ans et plus	455	239	—	—	359	31

Indice de retard scolaire = Rapport de l'indice de " concentration " de chaque tranche d'âges (Tableau 17) à l'indice de " concentration relative " de la 1ère tranche d'âge. Dans chaque type d'enseignement.

RETARD SCOLAIRE DU MILIEU POPULAIRE

Par types d'enseignement,
par âges et par sexes



XVIII

ETUDIANTS FRANÇAIS (Public)

Effectifs " Ensemble " et " Milieu Populaire "

Par sexes

Ages	DROIT		SCIENCES		LETTRES		MÉDECINE		PHARMACIE		TOTAL		
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G+F
Ensemble 16-17 ans	587	356	1 220	903	500	1 374	264	199	59	157	2 630	2 989	5 619
Employés	55	34	114	79	30	82	19	16	3	7	221	218	439
Ouvriers	27	17	112	66	42	89	8	5	1	3	190	180	370
Pers. de service	4	2	15	8	5	10	1	1			25	21	46
Total : Monde ouvrier	*86*	*53*	*241*	*153*	*77*	*181*	*28*	*22*	*4*	*10*	*436*	*419*	*855*
Ensemble 18-20 ans	8 268	4 543	18 229	10 118	6 836	15 304	6 053	2 605	870	1 869	40 256	34 439	74 695
Employés	776	434	1 709	888	421	923	447	220	44	94	3 397	2 559	5 956
Ouvriers	394	224	1 683	744	577	995	194	75	16	43	2 864	2 081	4 945
Pers. de service	64	32	224	98	68	119	35	19	2	3	393	271	664
Total : Monde ouvrier	*1 234*	*690*	*3 616*	*1 730*	*1 066*	*2 037*	*676*	*314*	*62*	*140*	*6 654*	*4 911*	*11 565*
Ensemble 21-24 ans	10 439	4 302	21 702	9 868	10 292	17 734	10 255	3 554	1 759	2 535	54 447	37 993	92 440
Employés	979	411	2 035	866	634	1 070	757	301	90	127	4 495	2 775	7 270
Ouvriers	497	212	2 004	726	869	1 153	328	102	32	59	3 730	2 252	5 982
Pers. de service	80	30	267	95	103	138	59	26	4	4	513	293	806
Total : Monde ouvrier	*1 556*	*653*	*4 306*	*1 687*	*1 606*	*2 361*	*1 144*	*429*	*126*	*190*	*8 738*	*5 320*	*14 058*
TOTAL	19 294	9 201	41 151	20 889	17 628	34 412	16 572	6 358	2 688	4 561	97 333	75 421	172 754
Employés	1 810	879	3 858	1 833	1 085	2 075	1 223	537	137	228	8 113	5 552	13 665
Ouvriers	918	453	3 799	1 536	1 488	2 237	530	182	49	105	6 784	4 513	11 297
Pers' de service	148	64	506	201	176	267	95	46	6	7	931	585	1 516
Total : Monde ouvrier	*2 876*	*1 396*	*8 163*	*3 570*	*2 749*	*4 579*	*1 848*	*765*	*192*	*340*	*15 828*	*10 650*	*26 478*

II. LES CARACTERISTIQUES DU CHOMAGE DES JEUNES - EN 1967.

Extraits de : R. Goldstein (38I).

1. Répartition des jeunes chômeurs par sexes et par âges dans les grandes régions économiques. (p. 30).

2. La "qualification scolaire" des jeunes à la recherche d'un premier emploi. Par sexes et par âges. (p. 38).

3. La "qualification scolaire" des jeunes ayant déjà travaillé. Par sexes et par âges. (p. 39).

4. Causes du chômage des jeunes. Par sexes. (p. 56).

5. La durée du chômage. Par sexes et par classes d'âges. (p. 63).

6. Comparaison des taux de durée du chômage. Par sexes. (p. 64).

"RÉPARTITION DES JEUNES CHÔMEURS PAR SEXES ET PAR ÂGES
DANS LES GRANDES RÉGIONS ÉCONOMIQUES".

AGES	I Région Parisienne		II Rhône		III NORD		IV EST		V CENTRE		VI OUEST		VII MIDI		VIII SUD-OUET	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
14 - 16	41,66	28,57	18,75	14,63	35,29	26,10	31,11	19,35	20,00	20,00	33,33	14,81	30,76	20,83	-	-
17	8,35	-	6,25	17,07	23,54	15,65	17,77	16,12	20,00	10,90	20,00	14,83	7,69	8,34	-	18,18
18 - 20	33,33	57,15	31,25	46,35	35,29	56,52	37,79	51,63	60,00	34,56	33,34	62,96	38,48	58,33	100,00	63,64
21 - 25	16,66	14,28	43,75	21,95	5,88	1,73	13,33	12,90	-	34,54	13,33	7,40	23,07	12,50	-	18,18
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

II

"LA "QUALIFICATION SCOLAIRE" DES JEUNES À LA RECHERCHE D'UN PREMIER EMPLOI - PAR SEXES ET PAR ÂGES".

CLASSES d'AGES	PRIMAIRE				SECONDAIRE COURT				SECONDAIRE LONG				JEUNES ADULTES				TOTAL	
	sans diplômes		CEP (26)		C A P		B E P C		B T		B A C		F P A		S U P			
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F		
14 - 16	82,14	78,57	10,71	21,42	-	-	7,14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	99,99	99,99
17	75,00	46,42	-	-	8,33	53,57	-	-	-	-	-	-	16,66	-	-	-	99,99	99,99
18 - 20	22,22	47,22	11,11	9,72	66,66	31,94	-	4,16	-	2,77	-	1,38	-	1,38	-	1,38	99,99	99,95

(26) C.E.P. : Certificat d'Etudes Primaires ; C.A.P. : Certificat d'Aptitude Professionnelle ; B.E.P.C. : Brevet d'Etudes du Premier Cycle ; B.T. : Brevets Techniques ; Bac : Baccalauréat ; F.P.A. : Formation Professionnelle des Adultes ; Sup : Enseignement supérieur.

III

"LA "QUALIFICATION SCOLAIRE" DES JEUNES AYANT DÉJÀ TRAVAILLÉ PAR SEXES ET PAR ÂGES".

CLASSES d'AGES	PRIMAIRE				SECONDAIRE COURT				SECONDAIRE LONG				JEUNES ADULTES				TOTAL	
	sans diplômes		C E P		C A P		B E P C		B T		B A C		F P A		S U P			
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
14 - 16	43,37	57,44	52,17	38,29	4,34	2,12	-	2,12	-	-	-	-	-	-	-	-	99,98	99,97
17	75,00	56,52	15,00	34,78	-	4,34	-	4,34	-	-	-	-	10,00	-	-	-	100	99,98
18 - 20	35,08	42,97	42,10	29,75	12,28	20,66	10,52	5,78	-	0,82	-	-	-	-	-	-	99,98	99,98
21 - 25	14,28	38,23	35,71	38,23	21,42	14,70	14,28	2,94	-	-	7,14	5,88	7,14	-	-	-	99,97	99,98

IV

"CAUSES DU CHÔMAGE DES JEUNES - PAR SEXES"

SEXES	CAUSES ECONOMIQUES	CONDITIONS de TRAVAIL	ORIENTATION	RAISONS PERSONNELLES et FAMILIALES	SERVICE MILITAIRE	SANS REPONSE	T O T A L
GARS	57,66	3,06	16,56	7,36	3,88	11,45	99,97
FILLES	70,50	10,39	9,26	4,21	-	5,61	99,97

"LA DURÉE DU CHÔMAGE - PAR SEXES ET PAR CLASSES D'ÂGES".

DUREE	14 - 16		17		18 - 20		21 - 25		TOUS AGES CONFONDUS	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
moins d'1 mois	25,00	14,28	16,66	19,23	25,37	8,71	14,28	31,42	22,69	13,64
1 à 6 mois	28,82	31,16	40,00	23,07	32,83	37,94	42,85	25,71	33,74	33,14
plus de 6 mois	23,07	25,97	13,33	25,00	19,40	33,84	28,57	28,57	20,24	30,36
S.R.	23,07	28,57	30,00	32,69	22,38	19,48	14,26	14,28	23,31	22,84
TOTAL	99,96	99,98	99,99	99,99	99,98	99,97	99,98	99,98	99,98	99,98

VI

"COMPARAISON DU TAUX DE DURÉE DU CHOMAGE - PAR SEXES"

Durée	G.	F.
moins d'1 mois	1	1
1 mois à 6 mois	1,48	2,42
plus de 6 mois	0,89	2,22

III. LES NIVEAUX SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS DES APPELES - EN 1970.

Statistiques établies par la COMMISSION ARMEES-JEUNESSE (227).

1. Les niveaux scolaires des appelés en 1958, 1962 et 1970. (p. 58).

2. Les niveaux professionnels des 232.160 non bacheliers appelés en 1970. (p. 58)

3. Les activités professionnelles des non bacheliers appelés en 1970. (p. 59).

4. Titres professionnels et niveaux scolaires correspondant à chaque groupe de professions. (p. 59).

5. Evolution, de 1966 à 1971, du nombre d'appelés ayant reçu un complément de formation. (p. 64).

I

LES NIVEAUX SCOLAIRES DES APPELÉS

en 1958, 1962 et 1970

NIVEAUX SCOLAIRES	1958	1962	1970
N.S. 1 : ne savent pas écrire	2 %	0,6 %	0,21 %
N.S. 2 : garçons sachant lire et écrire mais non titulaires du C.E.P.	42 %	24,2 %	15,07 %
N.S. 3 : titulaires du CEP ou possédant un niveau plus élevé mais sans diplôme	43 %	55,7 %	36,51 %
N.S. 4 : titulaires du BEPC ou possédant un niveau d'études plus élevé mais sans diplôme	13 %	9,2 %	18,74 %
N.S. 5 : admis en classe terminale de l'enseignement secondaire ou titulaires d'un BEI, BEA, BEC, etc.		4,6 %	6,37 %
N.S. 6 à 9 : bacheliers de l'enseignement secondaire		5,7 %	23,10 %

II

LES NIVEAUX PROFESSIONNELS DES 232.160 NON BACHELIERS APPELES EN 1970

POURCENTAGES	NOMBRE	OBSERVATIONS
71,7 %	166.238	n'avaient aucun titre professionnel
0,7 %	1.403	avaient un certificat de F.P.A.
2,9 %	6.796	avaient un certificat de fin d'apprentissage
23,5 %	54.587	un C.A.P. ou un B.A.A.
0,4 %	962	un brevet professionnel
0,4 %	956	un brevet d'enseignement industriel, commercial, social, hôtelier, agricole, un brevet de comptabilité, un diplôme d'études agricoles du 2e degré

III

LES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES DES NON BACHELIERS APPELES EN 1970

N° DE GROUPE I.N.S.E.E.	ACTIVITES	CHIFFRES ABSOLUS	POURCENTAGES
01.02.03.64	Agriculture	19.684	8,48 %
08.09.11	Taille des pierres, maçonnerie, peinture, décoration	16.149	6,96 %
19.21.22	Mécanique (ajusteurs, monteurs), horlogerie, soudure	20.888	9,00 %
26	Electricité	9.805	4,22 %
67.68.69.70.71.99	Ouvriers spécialisés, manœuvres	19.732	8,50 %
81.82	Emplois de bureau	15.967	6,88 %
41.42.43.44.45.46.47	Alimentation, cuisine	13.483	5,81 %
00	Elèves, étudiants	56.755	21,86 %

IV

TITRES PROFESSIONNELS ET NIVEAUX SCOLAIRES
CORRESPONDANT À CHAQUE GROUPE DE PROFESSIONS

	TITRES PROFESSIONNELS		NIVEAUX SCOLAIRES		
	Aucun	CAP BAA	1 et 2	3	4 et 5
	%	%	%	%	%
Agriculture	62,97	32,71	31,70	57,00	11,30
Taille des pierres, maçonnerie, peinture	64,62	28,89	42,30	52,10	5,60
Mécanique	48,74	43,67	17,00	67,00	16,00
Electricité	50,53	40,70	11,10	68,90	20,00
Ouvriers spécialisés	95,32	3,30	43,10	44,50	12,40
Emplois de bureau	78,76	16,88	7,10	47,10	49,9
Alimentation	47,18	45,81	30,8	63,9	5,3
Etudiants	96,35	2,66	3,3	18,8	77,9
Moyenne générale	71,61	23,51	19,24	37,17	43,59

V

EVOLUTION, DE 1966 A 1971, DU NOMBRE D'APPELÉS AYANT REÇU UN COMPLÉMENT DE FORMATION

	1966	1969	1971
Inscrits à des cours de l'enseignement primaire	14.500	24.073	27.268
Inscrits à des cours de l'enseignement secondaire (3)	3.700	6.900	9.548
Inscrits à des cours de l'enseignement technique ou professionnel	9.650	12.355	12.331
Enseignement supérieur	3.000	4.153	5.281
Total	30.850	47.481	54.428

IV. PRATIQUE ET FOI - EN 1956 - OU RELIGION ET CADRES SOCIAUX.

Une analyse des principaux résultats de cette enquête a été publiée in : R. Goldstein (380).

Les graphiques inédits ont été présentés dans une Communication au Centre catholique de Sociologie religieuse (C.C.S.R.), 1966.

1. La foi des jeunes travailleurs. (p. 67).
2. Pratique et foi. (p. 69).
3. Pratique par âges. Gars *(Inédit - ainsi que tous les graphiques suivants)*.
4. Pratique par âges. Filles.
5. Pratique et attitude de la famille. Gars.
6. Pratique et attitude de la famille. Filles.
7. Pourcentage de parents hostiles, indifférents, favorables dans chaque catégorie de pratique. Gars.
8. Pourcentage de parents hostiles, indéfférents, favorables dans chaque catégorie de pratique. Filles.
9. Ecole et pratique. Gars.
10. Ecole et pratique. Filles.
11. Pratique et professions. Gars.
12. Pratique et professions. Filles.
13. Pratique et organisations. Gars
14. Pratique et organisations. Filles
15. Pratique et taille de ville. Gars
16. Pratique et taille de ville. Filles

I

LA FOI DES JEUNES TRAVAILLEURS

1/ "Croit-il qu'à la mort tout est fini ?".

2/ "Croit-il qu'il faut, comme le Christ, faire du bien à ceux qui font du mal ?".

3/ "Croit-il que le Christ est ressuscité ?".

4/ "Croit-il que Marie est restée vierge en ayant un fils ?".

5/ "Pense-t-il que le Pape est du côté des riches ?".

6/ "Pense-t-il que l'Eglise a le droit d'interdire le divorce ?".

7/ "Approuve-t-il la vie des moines et des religieuses uniquement consacrée à la prière ?".

8/ "A-t-il pris part à des activités, aux actions de la J.O.C. ?".

9/ "Cherche-t-il à s'en tirer seul ou se préoccupe-t-il du salaire des autres ?".

L'ordre des questions s'établit :

*Pratiquants réguliers (PR)**		*Pratiquants irréguliers (PI)**		*Non-pratiquants (PN)**	
Questions	%	Questions	%	Questions	%
3	87,2	3	61,01	3	24,08
1	85,8	1	48,8	6	24,08
4	74,06	2	42,4	8	23,05
2	73,9	8	41,7	2	21,9
5	66,9	6	40,6	7	20,4
6	64,4	5	40,5	1	18,3
8	62,4	4	38,7	4	15,1
9	13,8	9	18,4	9	4,1

* PR = PRATIQUANTS REGULIERS

"Ils assistent habituellement à la messe du dimanche, et communient au moins une fois dans l'année".

PI = PRATIQUANTS IRREGULIERS :

"Ils assistent irrégulièrement à la messe du dimanche, et communient irrégulièrement ou jamais".

PN = NON PRATIQUANTS :

"Ils n'assistent jamais à la messe, ne communient jamais, quoique un petit nombre d'entr'eux aient gardé l'habitude de prier, à l'occasion".

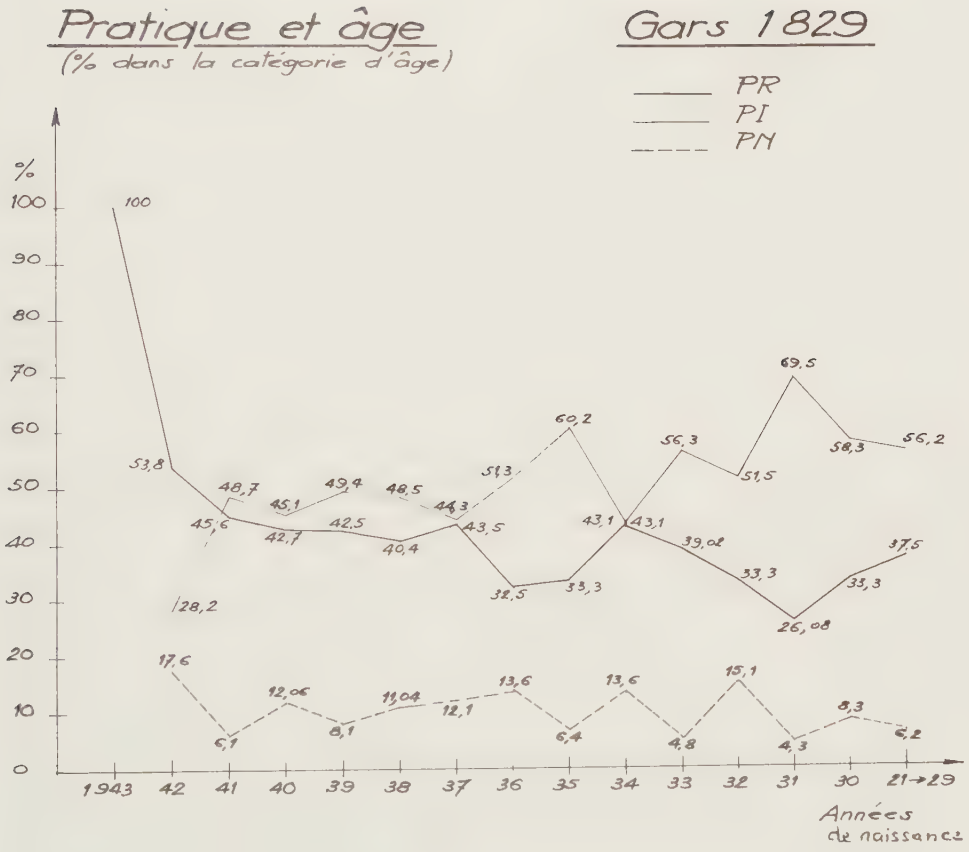
((380), p. 66-67).

II

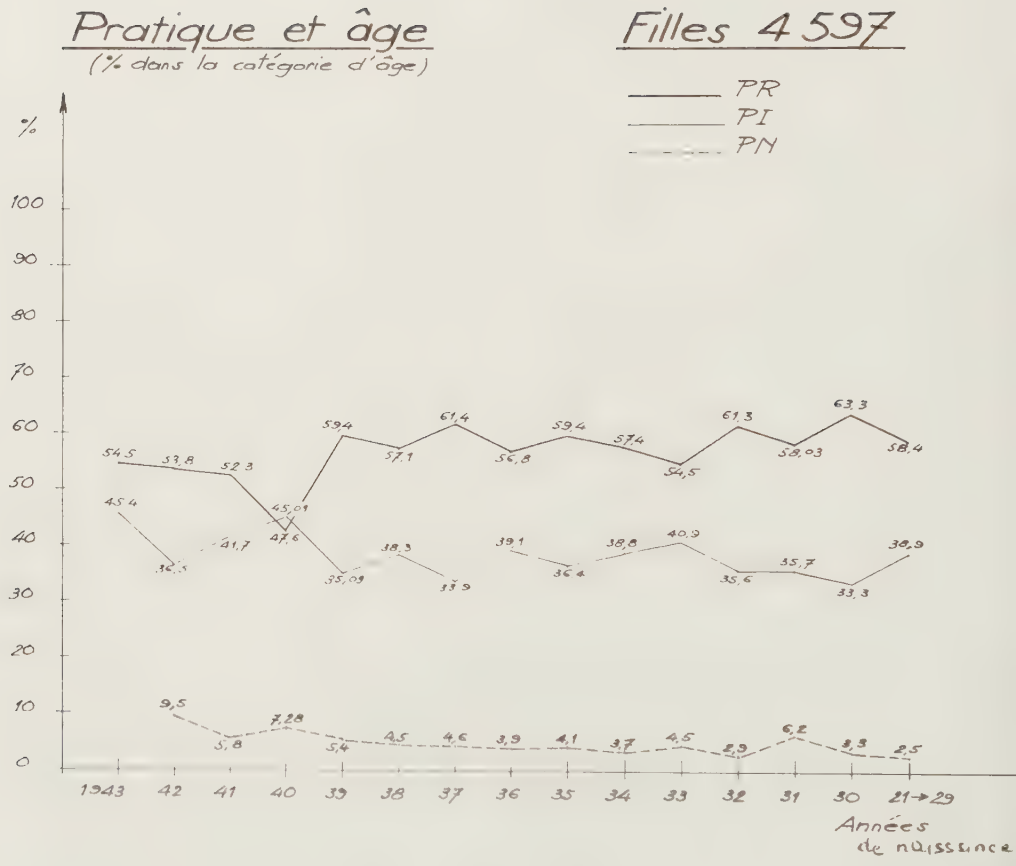
PRATIQUE ET FOI

pratiquants réguliers			pratiquants irréguliers			non-pratiquants		
Questions	non	doute	Questions	non	doute	Questions	non	doute
7	22,1	18,5	**7**	45,5	22,3	**2**	52,3	41.3
6	14,9	20,5	**2**	37,4	19,6	**7**	51,8	27,7
5	14,7	18,5	**5**	34,4	23,8	**5**	51,8	32,9
2	13,6	12,4	**6**	29,1	23,8	**4**	48,1	36,6
1	4,4	9,7	**1**	20,7	30,5	**1**	40,3	41,3
3	1,8	10,8	**3**	15,6	23,3	**6**	33,5	42.4

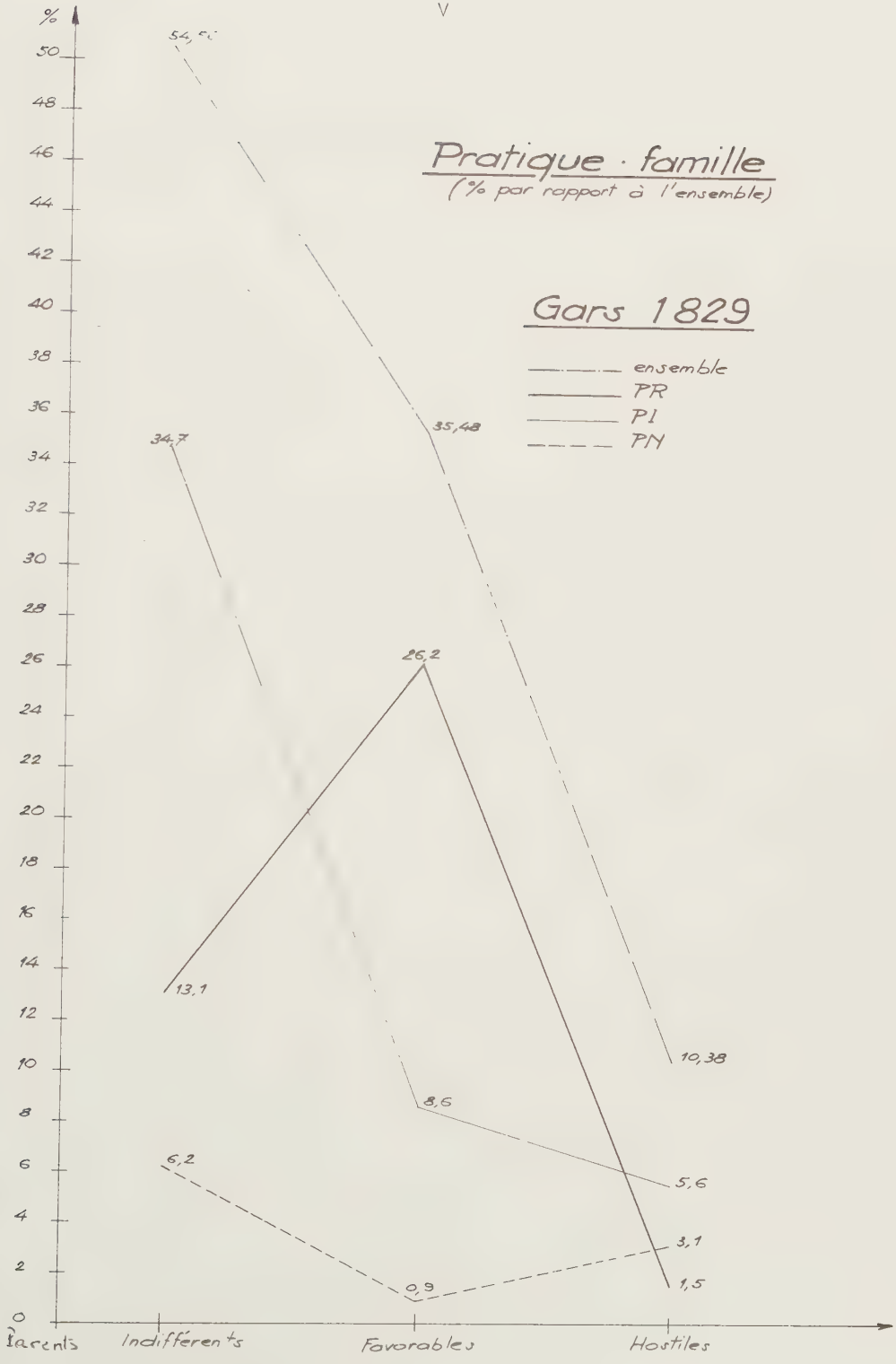
III


Pratique et âge
(% dans la catégorie d'âge)
Gars 1829
PR
PI
PN
%
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
53,8
45,6
48,7
45,1
42,1
49,4
42,5
40,4
48,5
44,3
43,5
51,3
32,5
60,2
33,3
43,1
56,3
43,1
39,08
51,5
69,5
26,08
58,3
33,3
56,2
37,5
28,2
17,6
6,1
12,06
8,1
11,04
12,1
13,6
6,4
13,6
4,8
15,1
4,3
8,3
6,2
1943
42
41
40
39
38
37
36
35
34
33
32
31
30
21→29
Années
de naissance

IV


Pratique et âge
(% dans la catégorie d'âge)
Filles 4 597
PR
PI
PN
%
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
54,5
53,8
52,3
45,09
47,6
59,4
57,1
61,4
56,8
59,4
57,4
54,5
61,3
58,03
63,3
58,4
45,4
36,5
41,7
35,09
38,3
33,9
39,1
36,4
38,8
40,9
35,6
35,7
33,3
38,9
9,5
5,8
7,28
5,4
4,5
4,6
3,9
4,1
3,7
4,5
2,9
6,2
3,3
2,5
1943
42
41
40
39
38
37
36
35
34
33
32
31
30
21→29
Années
de naissance

V



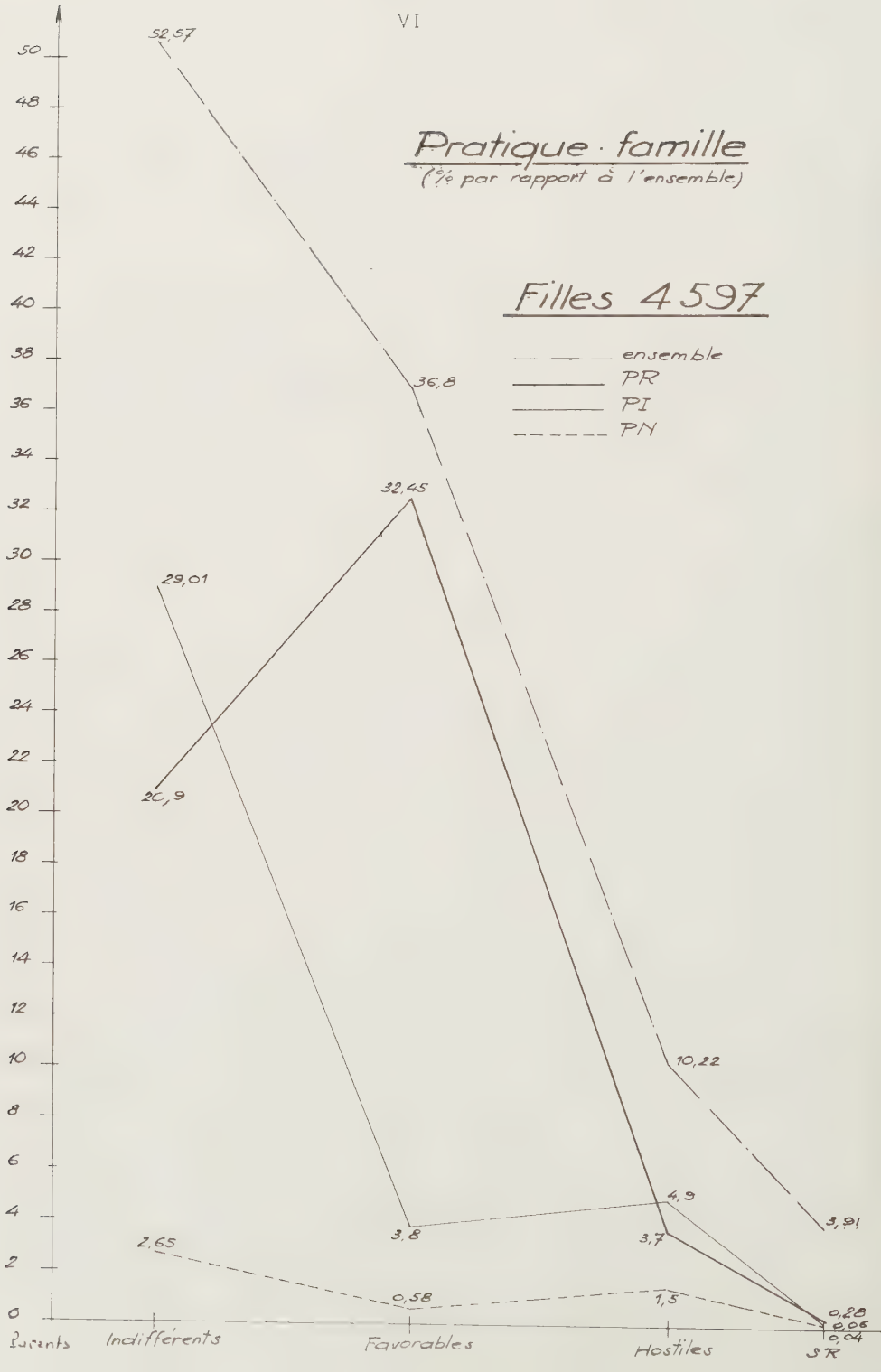
Pratique · famille

(% par rapport à l'ensemble)

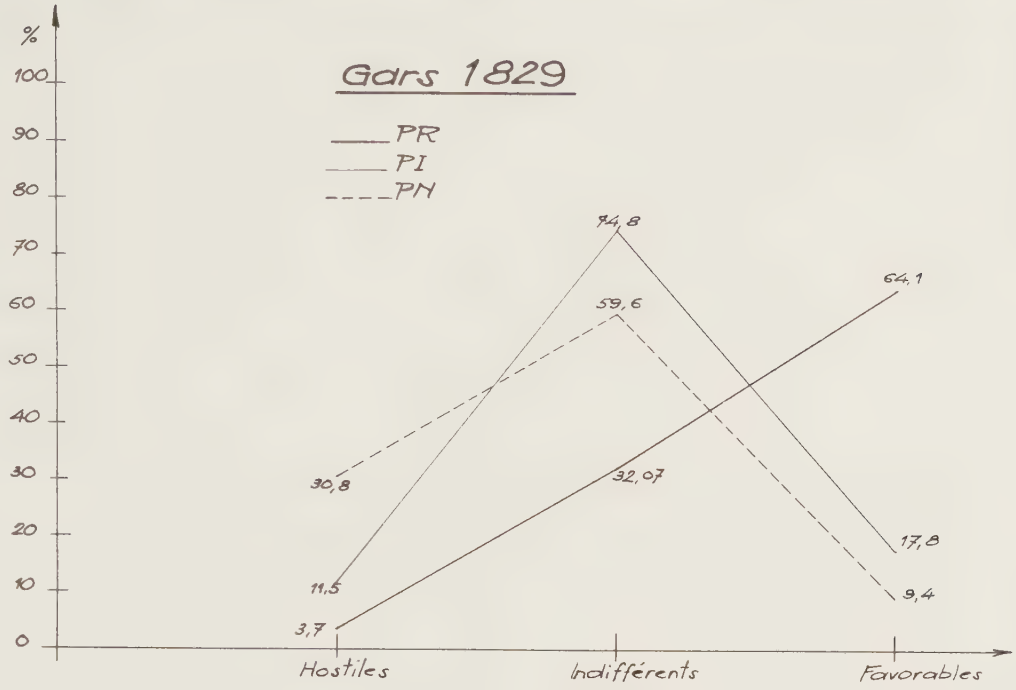
Gars 1829

ensemble
PR
PI
PN

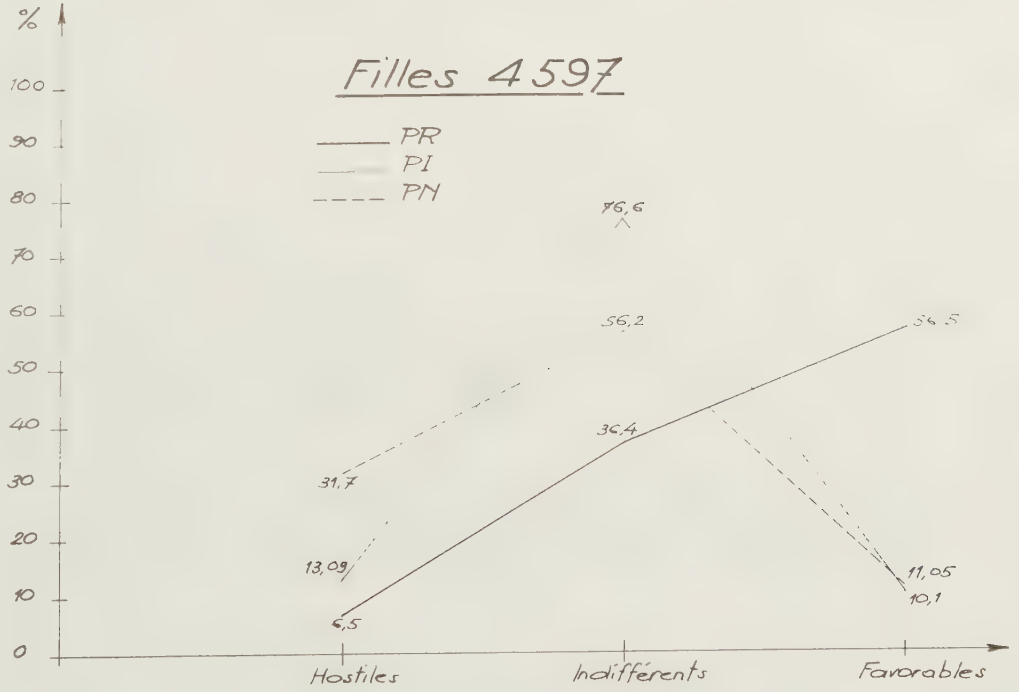
VI


Pratique · famille
(% par rapport à l'ensemble)
Filles 4597
ensemble
PR
PI
PN
52,57
36,8
32,45
29,01
20,9
10,22
4,9
3,91
3,8
3,7
2,65
0,58
1,5
0,28
0,06
0,04
50
48
46
44
42
40
38
36
34
32
30
28
26
24
22
20
18
16
14
12
10
8
6
4
2
0
Parents
Indifférents
Favorables
Hostiles
SR

% Parents hostiles, indifférents, favorables dans chaque catégorie de pratique



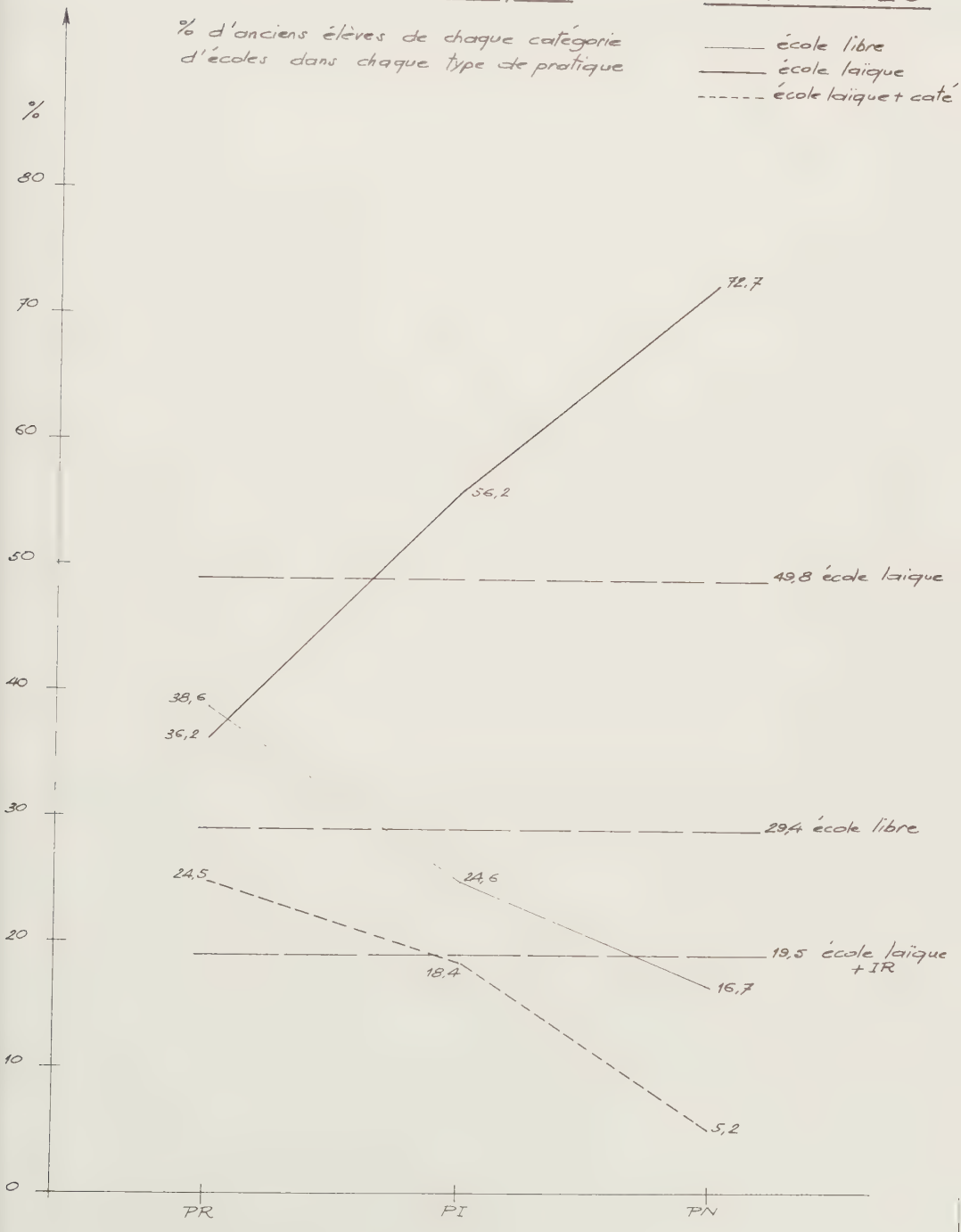
% Parents hostiles, indifférents, favorables dans chaque catégorie de pratique

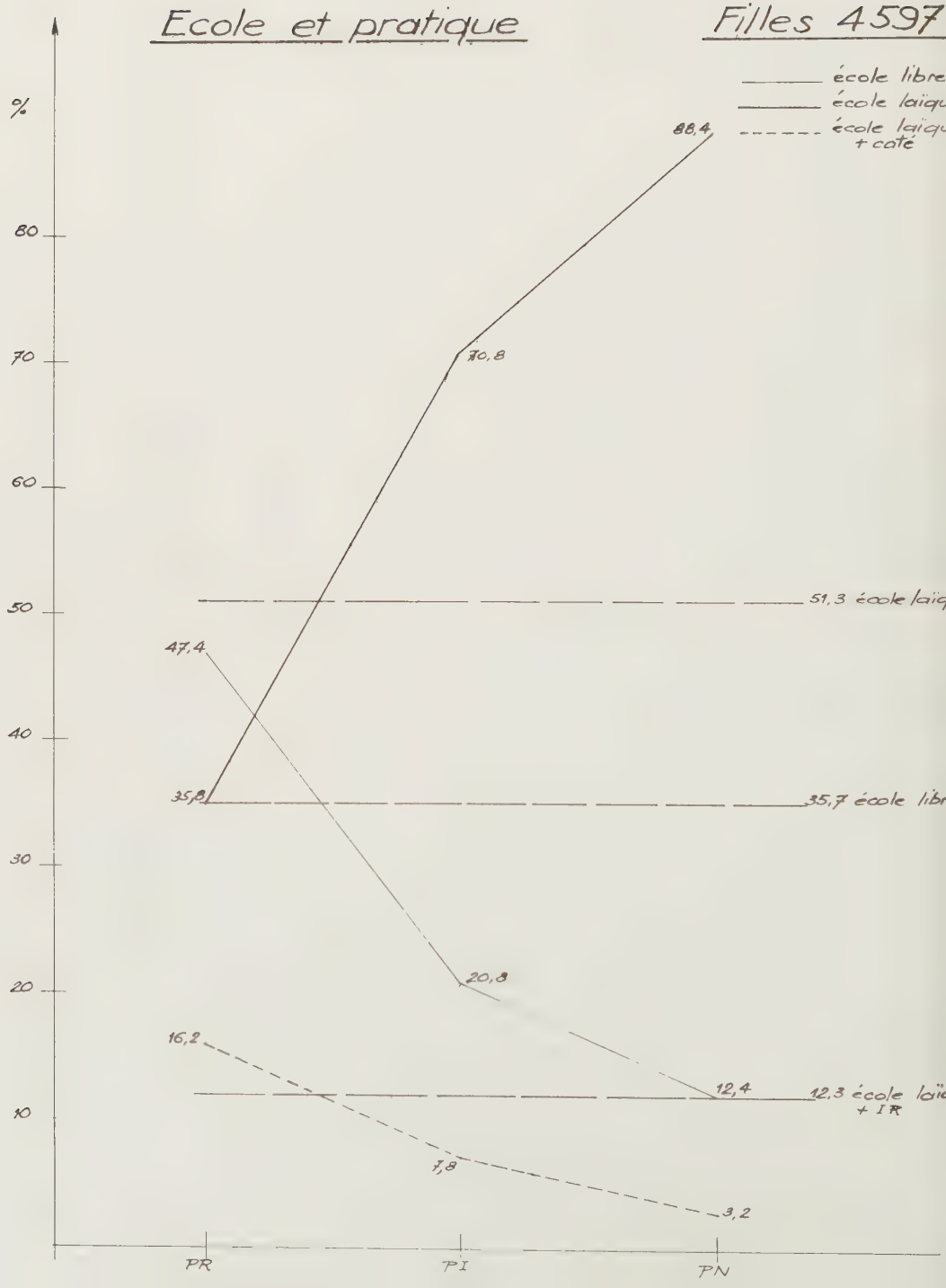


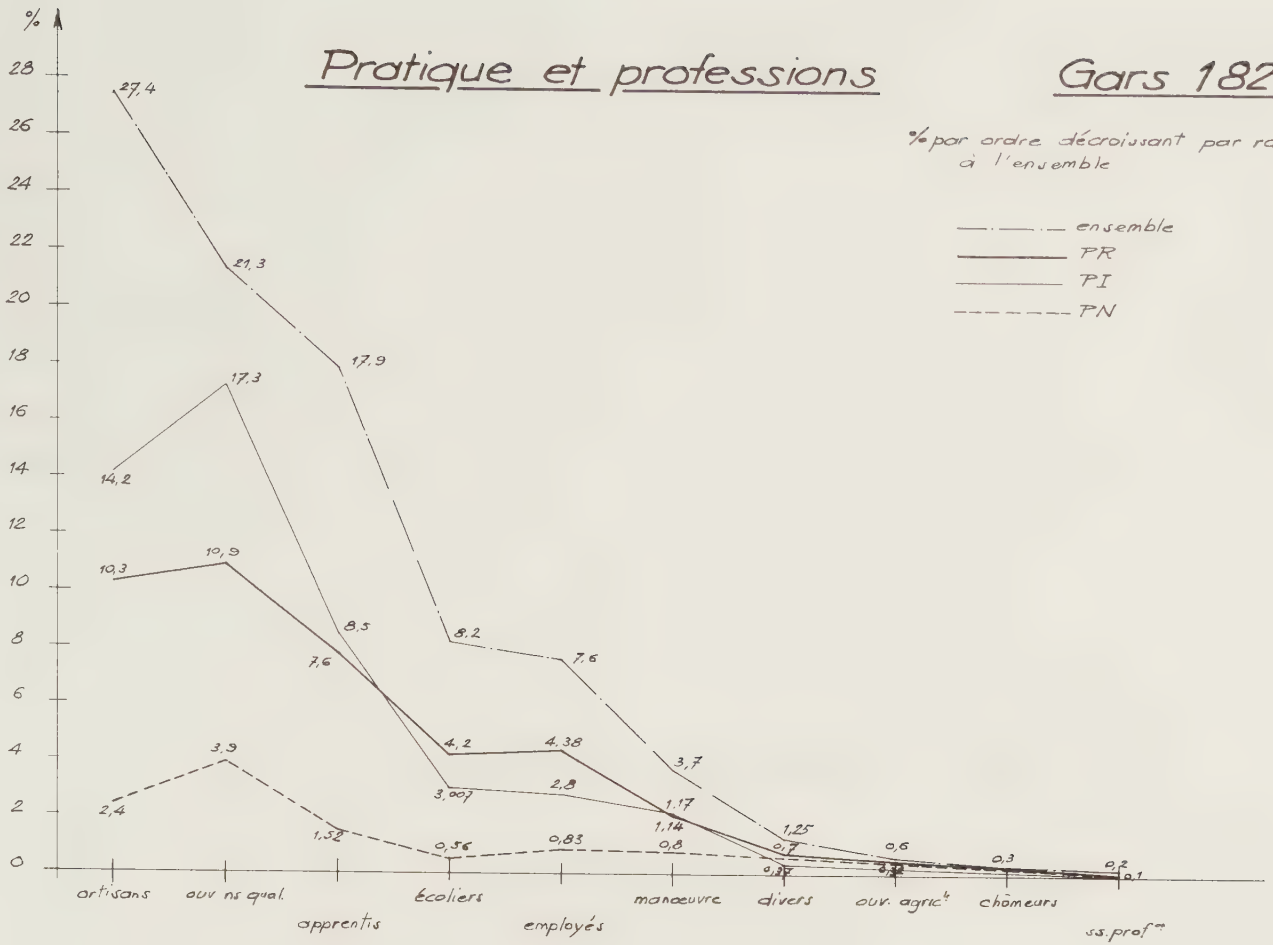
Ecole et pratique

Gars 1829

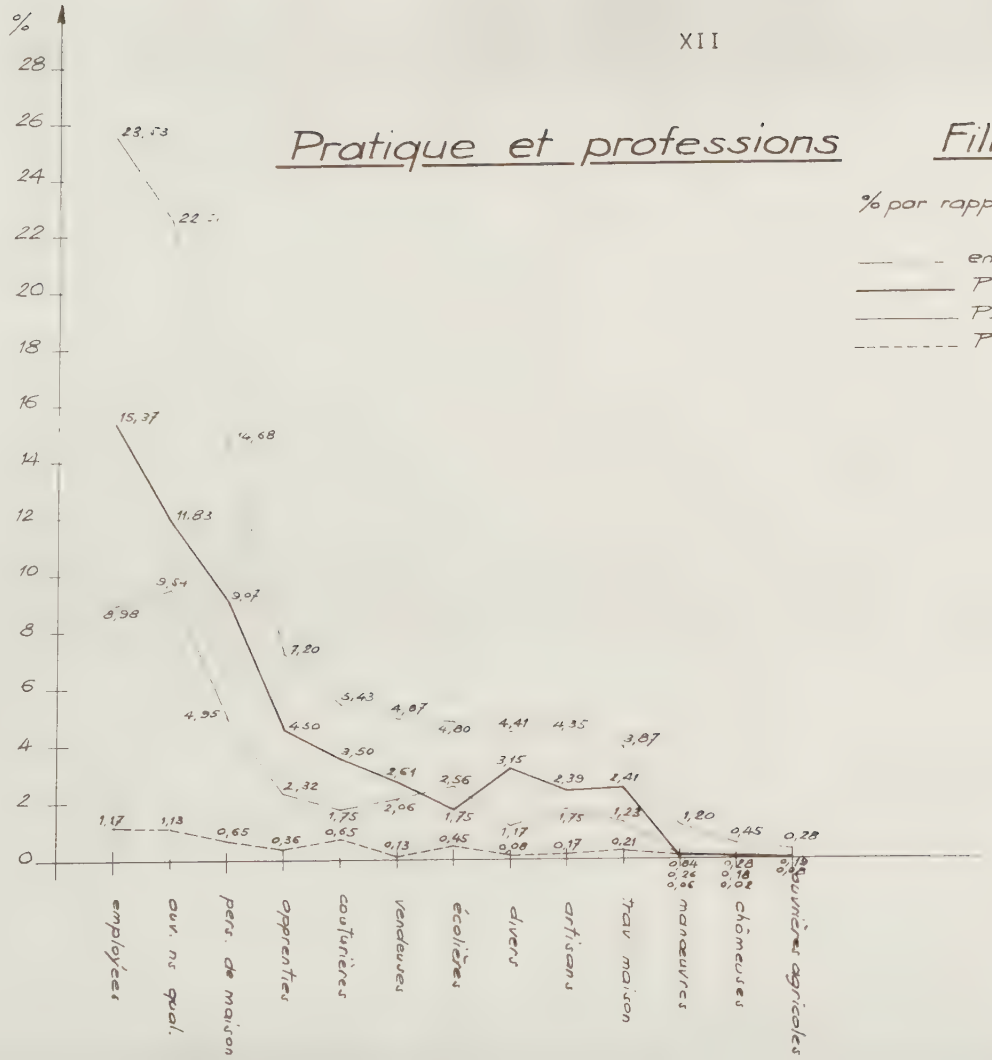
% d'anciens élèves de chaque catégorie d'écoles dans chaque type de pratique




Ecole et pratique
Filles 4597
école libre
école laïque
école laïque + collé
%
80
70
60
50
40
30
20
10
88,4
70,8
51,3 école laïq
47,4
35,8
35,7 école libr
20,8
16,2
12,4
12,3 école laïq + IR
7,8
3,2
PR
PI
PN


Pratique et professions
Gars 1829
% par ordre décroissant par rapport à l'ensemble
ensemble
PR
PI
PN
%
28
26
24
22
20
18
16
14
12
10
8
6
4
2
0
27,4
21,3
17,9
8,2
7,6
3,7
1,25
0,6
0,3
0,2
0,1
17,3
14,2
8,5
3,007
2,8
1,17
1,14
0,8
0,7
10,3
10,9
7,6
4,2
4,38
3,9
2,4
1,52
0,56
0,83
artisans
ouv ns qual.
apprentis
écoliers
employés
manœuvre
divers
ouv. agric.
chômeurs
ss. prof.

Pratique et professions — Filles 4597

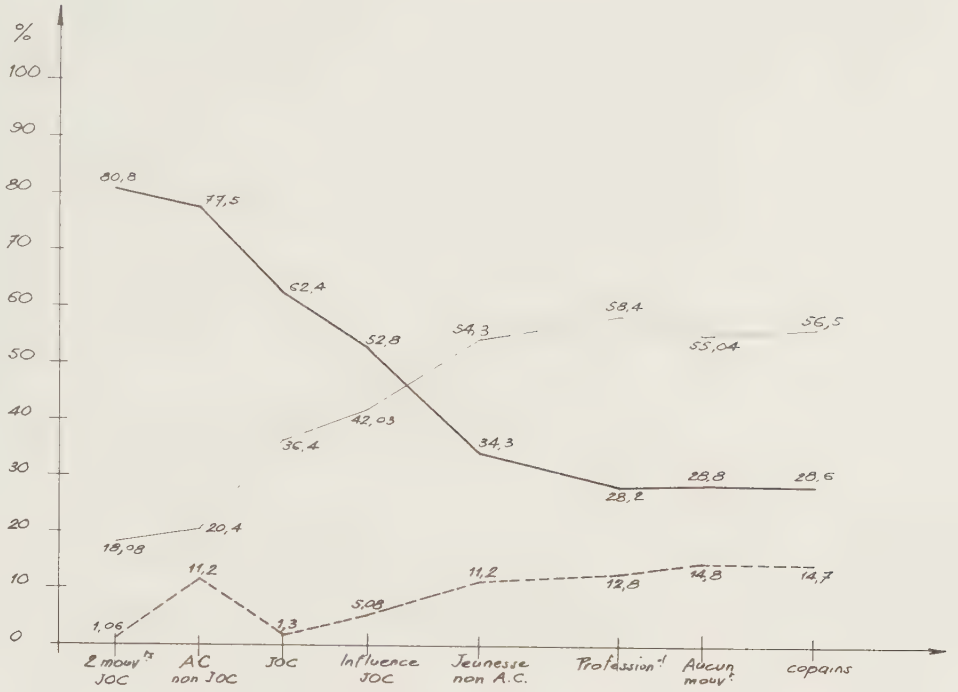


Pratique et organisations

Gars 1829

% des catégories de pratique dans chaque type d'organisation

PR
PI
PN

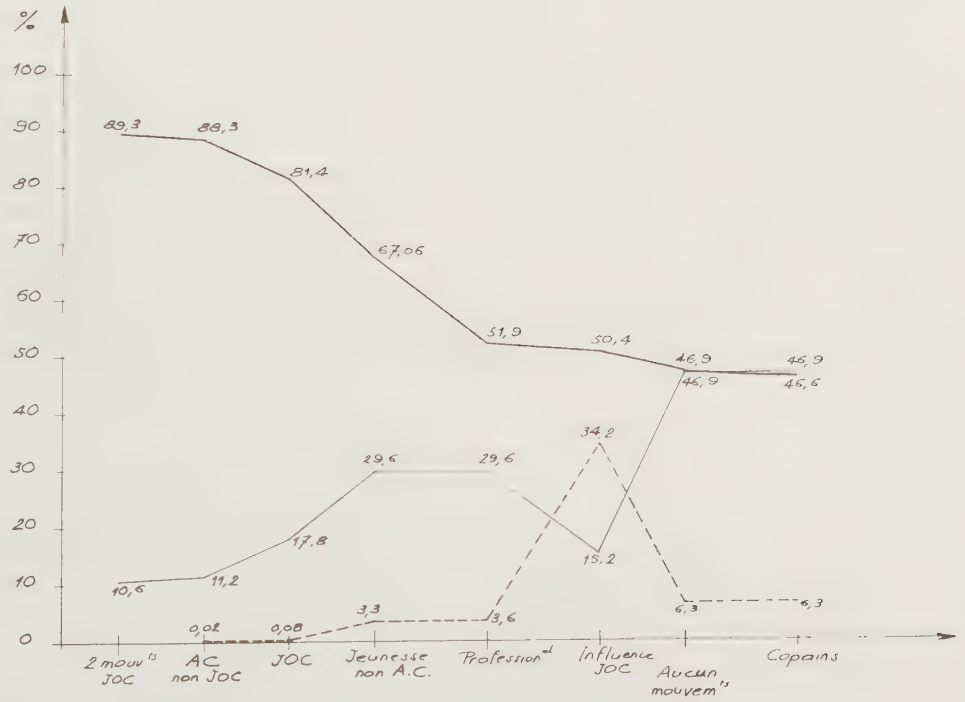


Pratique et organisations

Filles 4597

% des catégories de pratique dans chaque type d'organisation

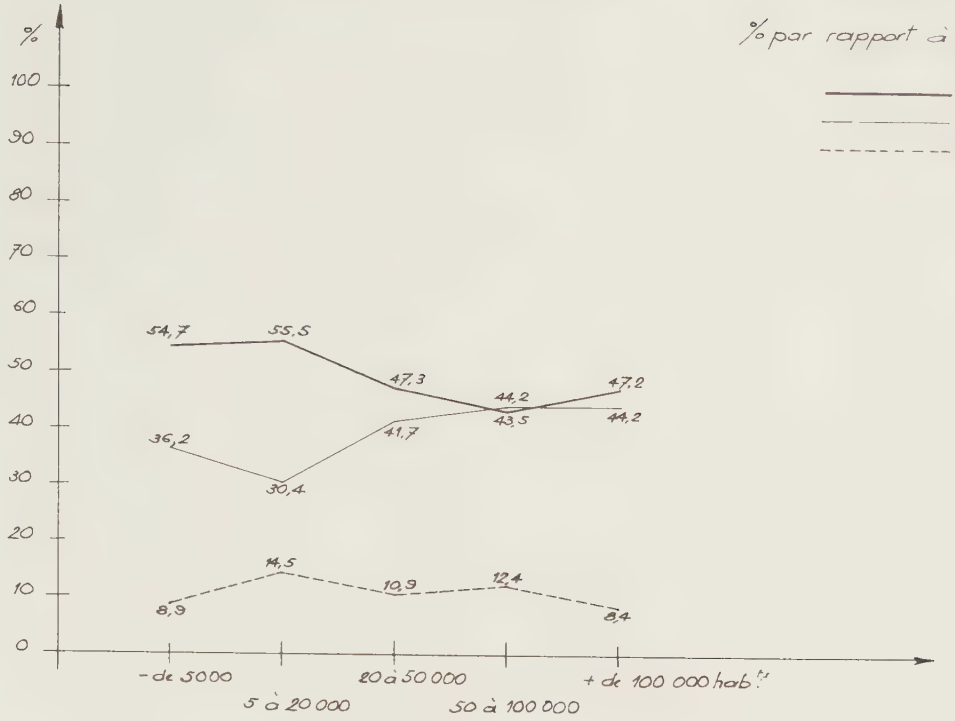
PR
PI
PN



Pratique et ville

Gars 1829

% par rapport à categorie villes

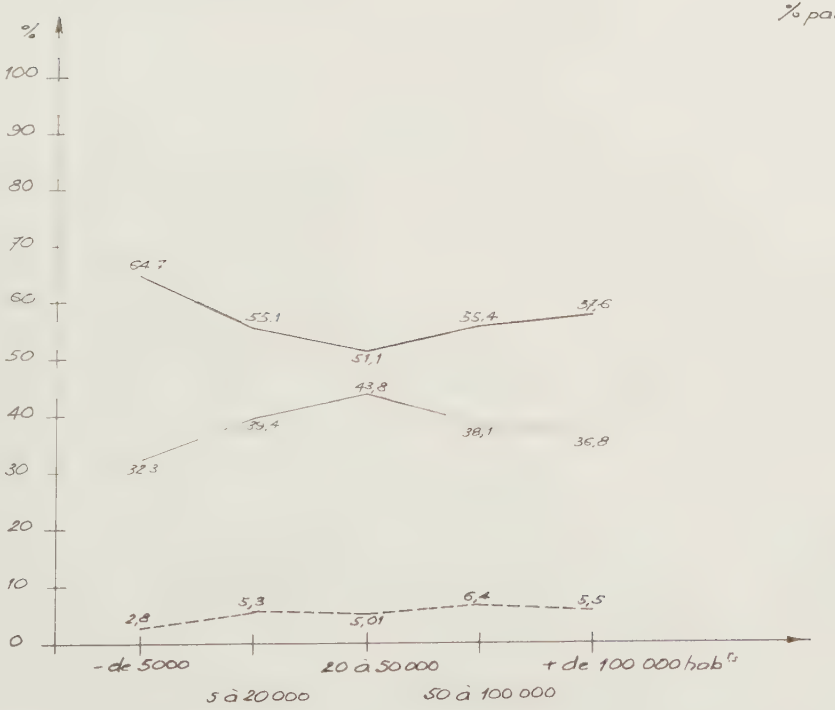


Pratique et ville

Filles 4597

% par rapport à catégorie villes

PR
PI
PN



LOI N° 71.575 DU 16 JUILLET 1971
portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (1).

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1er- La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue.

La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

L'état, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l'assurer.

TITRE 1er

Des institutions de la formation professionnelle.

Art. 2- La formation professionnelle et la promotion sociale font l'objet d'une politique coordonnée et concertée, notamment avec les organisations représentatives des employeurs et des travailleurs salariés ainsi que des travailleurs indépendants.

A cet effet, il est crée auprès du Premier ministre un comité interministériel, dont le ministre de l'éducation nationale est le vice-président, et un groupe permanent de hauts fonctionnaires, dont le président est désigné par le Premier ministre. Ces organismes sont assistés pour l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi, par un conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi réunissant notamment des représentants des pouvoirs publics et des organisations professionnelles et syndicales intéressées.

Sont institués, suivant les mêmes principes, des comités régionaux et des comités départementaux de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement des comités et conseils mentionnés aux alinéas précédents sont déterminés par décret.

Art. 3- Le comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale détermine, en fonction des exigences de la promotion sociale et du développement culturel, économique et social, les orientations prioritaires de la politique des pouvoirs publics, en vue de :

Provoquer des actions de formation professionnelle et de promotion sociale;

Soutenir par un concours financier ou technique les diverses initiatives prises en ces matières.

Ces différentes actions et initiatives peuvent aussi bien porter sur la formation des stagiaires que sur celle des éducateurs.

TITRE II

Des conventions de formation professionnelle.

Art. 4- Les actions de formation professionnelle et de promotion sociale mentionnées à l'article 1er ci-dessus peuvent faire l'objet de conventions. Ces conventions sont bilatérales ou multilatérales. Elles déterminent notamment :

La nature, l'objet, la durée et les effectifs des stages qu'elles prévoient;
Les moyens pédagogiques et techniques mis en oeuvre;
Les conditions de prise en charge des frais de formation pédagogique des éducateurs et leur rémunération;
Lorsqu'elles concernent des salariés, les facilités accordées, le cas échéant, à ces derniers pour poursuivre les stages qu'elles prévoient notamment les congés, aménagements ou réductions d'horaires dont ils bénéficient en application de dispositions législatives, réglementaires ou contractuelles;
Les modalités de contrôle des connaissances et la nature de la sanction de la formation dispensée;
La répartition des charges financières relatives au fonctionnement des stages et à la rémunération des stagiaires ainsi que, le cas échéant, à la construction et à l'équipement des centres;
Les modalités de réglement amiable des difficultés auxquelles peut donner lieu l'exécution de la convention.

Art. 5- Les entreprises, groupes d'entreprises, associations, établissements et organismes privés, organisations professionnelles, syndicales ou familiales, les collectivités locales, les établissements publics, notamment les chambres de commerce et d'industrie, les chambres de métiers et les chambres d'agriculture, ainsi que les établissements qui en dépendent, interviennent à ces conventions soit en tant que demandeurs de formation, soit en vue d'apporter leur concours, technique ou financier, à la réalisation des programmes, soit en tant que dispensateurs de formation.

Art. 6- Les établissements d'enseignement publics, l'Office de radiodiffusion-télévision française et les centres collectifs de formation professionnelle des adultes subventionnés par le ministère du travail, de l'emploi et de la population interviennent dans le cadre des conventions passées en application de l'article 4 ce-dessus :

Soit avec l'un des organismes demandeur de formation visés à l'article 5 :
Soit avec l'Etat quand les actions sont organisées à l'initiative de celui-ci;
aux fins de contribuer, en plus de leur mission propre d'éducation permanente au développement des actions de formation professionnelle continue prévues à ces conventions, par leurs moyens en personnel et en matériel.

TITRE III

Du congé de formation.

Art. 7- I- Tout au long de leur vie active, les travailleurs salariés n'entrant pas dans les catégories mentionnées au titre VII de la présente loi et qui désirent effectuer des stages de formation ayant reçu l'agrément de l'Etat au titre du présent article ont droit, sur demande adressée à leur employeur, à un congé.

Ne sont exclus du bénéfice de ce congé que les travailleurs titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur long ou d'un diplôme professionnel depuis moins de trois ans, ainsi que ceux dont l'ancienneté dans l'entreprise est inférieure à deux ans.

II- Dans les établissements de 100 salariés et plus, lorsque plusieurs travailleurs, remplissant les conditions fixées au paragraphe I du présent article, demandent un congé de formation, la satisfaction accordée à certaines demandes peut être différée afin que le pourcentage de travailleurs simultanement absents de l'établissement ne dépasse pas 2 p. 100 du nombre total de travailleurs dudit établissement.

III- Dans les établissements de moins de 100 salariés, cette satisfaction peut être différée si le nombre d'heures de congé demandées dépasse 2 p. 100 du nombre total des heures de travail effectuées dans l'année.

Toutefois, le nombre d'heures de congé auxquelles les salariés de ces établissements ont droit pourra être reporté sur leur demande d'une année sur l'autre sans que ce cumul puisse dépasser quatre ans.

IV- Ce congé correspond à la durée du stage, sans pouvoir excéder un an s'il s'agit d'un stage continu à temps plein ou 1 200 heures s'il s'agit de stages constituant un cycle pédagogique comportant des enseignements discontinus ou à temps partiel.

Ce congé pourra toutefois excéder un an ou 1 200 heures s'il s'agit d'un stage de «promotion professionnelle» au sens de l'article 10 ci-après et inscrit sur la liste spéciale prévue à l'article 24 de la présente loi.

V- Le bénéfice du congé demandé est de droit, sauf dans le cas ou l'employeur estime, après avis du comité d'entreprise ou s'il n'en existe pas, des délégués du personnel que cette absence pourrait avoir des conséquences préjudiciables à la production et à la marche de l'entreprise. En cas de différend, l'inspecteur du travail contrôlant l'entreprise peut être saisi par l'une des parties et peut être pris pour arbitre.

VI- La durée de ce congé ne peut être imputée sur la durée du congé payé annuel. Ce congé est assimilé à une période de travail pour la détermination des droits des intéressés en matière de congé payé annuel.

La même assimilation s'applique à l'égard des droits que le salarié tient de son ancienneté dans l'entreprise.

VII- Les travailleurs bénéficiant de ce congé peuvent être rémunérés par leurs employeurs, en application de dispositions contractuelles. L'Etat peut les rémunérer ou participer à leur rémunération dans les conditions prévues au titre VI de la présente loi.

VIII- L'agrément prévu au paragraphe I du présent article est accordé par l'arrêté du Premier ministre après avis du groupe permanent visé à l'article 2 en considération de l'intérêt que présente le stage pour la formation professionnelle continue.

IX- Pour les travailleurs des entreprises qui ne relèvent pas d'un accord conclu en ce domaine entre les organisations professionnelles et syndicales les plus représentatives sur le plan national, un décret en Conseil d'Etat déterminera notamment :

1° Les règles selon lesquelles est déterminé, par établissement, compte non tenu des congés visés à l'article 8 ci-après, le pourcentage maximum de travailleurs susceptibles de bénéficier simultanement d'un congé ou le pourcentage maximum d'heures de travail susceptible d'être affectées, au cours d'une période annuelle ou pluri-annuelle, à l'exercice du droit à congé;

2° Les conditions et les délais de présentation de la demande à l'employeur en fonction de le durée de la formation ainsi que les délais de reponse motivée de l'employeur;

3° Les conditions dans lesquelles l'employeur peut, le cas échéant, différer le congé en raison des nécéssités propres de son entreprise ou de son exploitation;

4° Les règles selon lesquelles est déterminée, pour un travailleur, la périodicité des congés auxquels il peut prétendre au titre de la présente loi, compte non tenu des congés dont il a pu bénéficier antérieurement au titre de l'article 8.

X- Les travailleurs salariés visés au premier alinéa du présent article peuvent obtenir dans le cadre d'accords contractuels un congé aux fins d'exercer des fonctions d'enseignement, soit au sein des entreprises, soit dans des établissements et centres prévus à l'article 6 comme dans ceux qui, visés à l'article 5, dispensent une formation.

Les salariés en congé d'enseignement ne sont pas pris en compte pour la fixation du nombre des bénéficiaires du congé de formation tel qu'il est fixé par application des règles prévues au II et au III ci-dessus.

Art. 8 - 1. Les travailleurs salariés qui ne sont pas titulaires d'un diplôme professionnel ou bénéficiaires d'un contrat d'apprentissage ont droit, pendant les deux premières années de présence dans l'entreprise et jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de vingt ans révolus, à un congé leur permettant de suivre des stages de formation ayant reçu l'agrément de l'Etat au titre du présent article. Le bénéfice de ce congé ne peut être refusé.

II- La durée de ce congé, qui ne peut excéder cent heures par an, ne peut être imputée sur la durée du congé payé annuel. Ce congé est assimilé à une période de travail pour la détermination des droits des intéressés en matière de congé payé annuel.

La même assimilation s'applique à l'égard des droits que le salarié tient de son ancienneté dans l'entreprise.

III- En cas de différend relatif à l'application du présent article, l'inspecteur du travail contrôlant l'entreprise peut être saisi par l'une des parties et peut être pris pour arbitre.

IV- L'agrement prévu au paragraphe I du présent article est accordé par l'arrêté du Premier ministre, après avis du groupe permanent visé à l'article 2, en considération de l'intérêt que présente le stage pour la formation professionnelle continue.

V- Un décret en Conseil d'Etat fixe les mesures d'application du présent article; il détermine notamment :

1° La durée minimum de présence dans l'entreprise pour que le droit à congé soit ouvert;

2° Les conditions et délais de présentation de la demande à l'employeur ainsi que les délais de réponse motivée de celui-ci;

3° Les conditions dans lesquelles l'employeur peut, le cas échéant, différer le congé en raison des nécessités propres de son entreprise ou de son exploitation.

TITRE IV

De l'aide de l'Etat.

Art. 9 - L'Etat concourt au financement des actions de formation professionnelle et de promotion sociale répondant aux orientations prioritaires et aux critères d'intervention définis par le comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale après concertation avec les organisations professionnelles et syndicales, au sein des instances prévues à cet effet.

La contribution financière de l'Etat peut porter sur les dépenses de fonctionnement des stages ainsi que, le cas échéant, sur les dépenses de construction ou d'équipement des centres.

A ces fins, le Premier ministre ou les ministres intéressés passent, en application de l'article 4 de la présente loi, des conventions, dont les modalités particulières sont définies par décret.

Lorsque ces conventions concernent des centres de formation gérés par une ou plusieurs entreprises, elles font, avant leur conclusion, l'objet d'une consultation du ou des comités d'entreprise intéressés, par application du troisième alinéa de l'article 2 de l'ordonnance du 22 février 1945, modifié par l'article 2 de la loi n° 66-427 du 18 juin 1966.

L'Etat participe, en outre, aux dépenses de rémunération des stagiaires de la formation professionnelle selon les règles fixées au titre VI de la présente loi.

Art. 10- Une contribution financière de l'Etat peut être accordée pour chacun des types d'actions de formation ci-après :

1° Les stages dits de «conversion» et les stages de «prévention» ouverts aux personnes âgées d'au moins dix-huit ans. Ils ont pour objet, les premiers, de préparer les travailleurs salariés dont le contrat de travail est rompu à tenir des emplois exigeant une qualification différente ou de permettre à des exploitants agricoles et aux membres non salariés de leur famille ou aux membres de professions non salariées non agricoles d'accéder à de nouvelles activités professionnelles; les seconds, de réduire les risques d'inadaptation des qualifications à l'évolution des techniques et des structures des entreprises en preparant les travailleurs menacés de licenciement à une mutation d'activité soit dans le cadre, soit en dehors de l'entreprise qui les emploie;

2° Les stages dits d' «adaptation». Ils ont pour objet de faciliter l'accès à un premier emploi ou à un nouvel emploi de travailleurs titulaires d'un contrat de travail et rémunérés par leur entreprise, notamment de jeunes pourvus d'un diplôme professionnel;

3° Les stages dits «de promotion professionnelle», ouverts soit à des travailleurs salariés, soit à des travailleurs non salariés, en vue de leur permettre d'acquérir une qualification plus élevée;

4° Les stages dits «d'entretien ou de perfectionnement des connaissances», ouverts à des travailleurs salariés titulaires d'un contrat de travail ou à des travailleurs non salariés, en vue de maintenir ou de parfaire leur qualification et leur culture;

5° Les stages de préformation, de formation, de préparation à la vie professionnelle ou de spécialisation, ouverts à des jeunes gens de seize à dix-huit ans sans contrat de travail.

Art. 11- Les crédits affectés par l'Etat au financement des actions de formation professionnelle continue sont inscrits soit au budjet des services du Premier Ministre, soit au budjet des ministères concernés.

Un document regroupant les crédits demandés pour l'année suivante et retraçant l'emploi de ceux qui ont été accordés pour l'année antérieure et pour l'année en cours sera présenté chaque année à l'appui du projet de loi de finances. Ce document retracera également l'emploi de la participation à laquelle sont tenus les employeurs en application du titre V de la présente loi.

Art. 12- Les crédits correspondant aux charges assumées par l'Etat en application des alinéas 2 et 3 de l'article 9 ci-dessus, sont inscrits au budjet du Premier ministre sous le titre «Fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale».

Ce fonds peut, en outre, assurer le financement d'études ou d'expériences témoins.

Les crédits afférents aux rémunérations et indemnités versées directement par l'Etat aux stagiaires de formation professionnelle, ou remboursées par lui en application de la présente loi, sont inscrits au budjet du Premier ministre.

TITRE V

De la participation des employeurs au financement de la formation professionnelle continue

Art. 13- Tout employeur occupant au minimum dix salariés, à l'exception de l'Etat, des collectivités locales et de leurs établissements publics à caractère administratif, doit concourir au développement de la formation professionnelle continue en participant, chaque année, au financement d'actions de formation du type de celles définies à l'article 10 de la présente loi.

Art. 14 - Les employeurs doivent consacrer au financement d'actions de formation visées à l'article 13 des sommes représentant, en 1972, 0,80 p. 100 au moins du montant, entendu au sens de l'article 231-1 du Code général des impôts, des salaires payés pendant l'année en cours. Ce taux devra atteindre 2 p. 100 en 1976.

Ils peuvent s'acquitter de cette obligation :

1° En finançant des actions de formation au bénéfice de leurs personnels.

Ces actions sont organisées soit dans l'entreprise elle-même, soit en application de conventions conclues conformement aux dispositions du titre II de la présente loi.

Les dépenses engagées à ce titre par l'entreprise sont retenues pour leur montant total, sans déduction des concours éventuellement reçus de l'Etat en application de la présente loi.

Lorsque les actions de formation sont organisées dans l'entreprise, ces dépenses peuvent être affectées au fonctionnement des stages, à la rémunération des stagiaires, ainsi qu'à l'équipement en matériel dès lors que ce matériel est exclusivement utilisé pour la formation.

Lorsque les actions de formation sont organisées en dehors de l'entreprise, en application de conventions annuelles ou pluri-annuelles, les dépenses admises au titre de la participation instituée par le présent titre correspondent, d'une part, aux rémunérations versées par l'entreprise, d'autre part aux dépenses de formation effectuées par l'organisme formateur pour l'exécution desdites conventions y compris celles affectées à l'équipement en matériel.

2° En contribuant au financement de fonds d'assurance-formation institués conformement aux dispositions de l'article 32 de la présente loi.

3° En effectuant, dans la limite de 10 p. 100 du montant de la participation à laquelle ils sont tenus au titre de l'année en cours, des versements à des organismes soit agréés sur le plan national en raison de l'intérêt que présente leur action pour la formation professionnelle continue des travailleurs, soit menant des actions dont l'intérêt sur le plan régional a été reconnu par le préfet de région sur proposition du comité régional de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi compétent en conformité avec les objectifs définis au premier alinéa de l'article 1er de la présente loi.

Art. 15- Les employeurs qui occupent au moins cinquante salariés ne peuvent être regardés comme s'étant conformés aux dispositions du présent titre que si, ayant satisfait à l'obligation prévue à l'article 14, ils justifient que le comité d'entreprise a délibéré sur les problèmes propres à l'entreprise, relatifs à la formation professionnelle continue pendant l'année au titre de laquelle ils se sont acquittés de ladite obligation et avant que ne soient prises les décisions générales concernant l'application de la présente loi.

Les employeurs sont dispensés de cette justification lorsqu'ils produisent le procès-verbal de carence prévu à l'article 13-1 de l'ordonnance du 22 février 1945, modifiée par la loi n° 66-427 du 18 juin 1966.

Art. 16- I- Lorsque les dépenses justifiées par l'employeur en application de l'article 14 sont inférieures à la participation fixée par ledit article, l'employeur est tenu d'effectuer au Trésor un versement égal à la différence constatée.

Dans le cas où l'employeur ne rapporte pas la preuve mise à sa charge par l'article 15, le versement auquel il est tenu en application de l'alinéa précédent est majoré de 50 p. 100. Cette majoration ne peut être inférieure à la moitié de la contribution due au titre de l'année considérée.

Le versement est opéré en même temps que le dépôt de la déclaration prévue à l'article 19.

Ce versement est établi et recouvré selon les modalités ainsi que sous les sûretés, garanties et sanctions applicables aux taxes sur le chiffre d'affaires.

II- Les réclamations sont présentées, instruites et jugées comme en matière de taxe sur le chiffre d'affaires. Elles sont communiquées pour avis au service chargé de contrôle de la validité des dépenses faites au titre de l'article 14 lorsque le litige porte sur le montant de la participation consentie par l'employeur.

Art. 17- Les employeurs qui effectuent, au cours d'une année, un montant de dépenses supérieur à celui prévu à l'article 14 de la présente loi, peuvent reporter l'excédent sur les trois années suivantes.

Art. 18- Les versements effectués par les employeurs au titre d'une taxe parafiscale affectée à la formation professionnelle sont pris en compte pour le calcul de la participation instituée à l'article 13 ci-dessus.

Art. 19- I- Les employeurs sont tenus de remettre à la recette des impôts compétente une déclaration en double exemplaire, indiquant notamment le montant de la participation à laquelle ils étaient tenus et les dépenses effectivement consenties en vertu de l'article 14.

La déclaration des employeurs mentionnés à l'article 15 doit être accompagnée soit du procès-verbal de la délibération du comité d'entreprise, soit du procès-verbal de carence.

II- La déclaration prévue au I ci-dessus doit être produite au plus tard le 5 avril de l'année suivant celle au cours de laquelle les dépenses définies à l'article 14 ont été effectuées.

En cas de cession ou de cessation d'entreprise, la déclaration afférente à l'année en cours et, le cas échéant, celle afférente à l'année précédente, sont déposés dans les dix jours de la cession ou de la cessation. En cas de décès de l'employeur, ces déclarations son déposées dans les six mois qui suivent la date du décès.

En cas de règlement judiciaire ou de liquidation des biens, elles sont produites dans les dix jours de la date du jugement.

Art. 20- Des agents commissionnés par les préfets peuvent exiger des employeurs justification qu'il a été satisfait aux obligations imposées par les articles 14 et 15 de la présente loi et procéder aux contrôles nécessaires.

Ces agents sont astreints au secret professionnel dans les conditions et sous les réserves fixées par le code général des impôts.

Art. 21- Les dispositions du présent titre entreront en vigueur le 1er janvier 1972.

Pour chacune des années 1973, 1974 et 1975, le montant des participations prévues à l'article 14 de la présente loi sera fixé par les lois de finances selon les besoins réels de formation professionnelle continue.

Art. 22- Des décrets en Conseil d'Etat déterminent, en tant que de besoin, les conditions d'application du présent titre, notamment :

La définition des dépenses visées au 1° de l'article 14 ci-dessus;
Les conditions de l'agrément prévu au 3° de l'article 14;
Les conditions d'application des dispositions prévues à l'article 15 ci-dessus aux entreprises occupant au moins 50 salariés dans lesquelles l'institution d'un comité d'entreprise n'est pas obligatoire;
Les modalités d'établissement et le contenu de la déclaration prévue à l'article 19, ainsi que la recette des impôts compétente pour percevoir cette déclaration.

TITRE VI

Des aides financières accordées aux stagiaires de formation professionnelle.

Art. 23- L'Etat, les employeurs, les travailleurs et les organismes chargés du service d'allocation d'assurance aux travailleurs sans emploi concourent, selon des modalités propres à chacune des catégories de stages définies à l'article 10 ci-dessus, au financement de la rémunération des stagiaires de formation professionnelle.

Sous certaines conditions définies par décret en Conseil d'Etat, le stagiaire peut bénéficier d'un prêt accordé par l'Etat ou par des organismes agréés bénéficiant du concours de l'Etat.

Ce prêt peut se cumuler avec les indemnités éventuellement perçues en vertu des dispositions du présent titre.

Art. 24- Pour bénéficier de l'aide de l'Etat, les travailleurs doivent suivre des stages correspondant aux catégories définies à l'article 10 ci-dessus.

Ces stages doivent :

Soit faire l'objet d'une convention passée avec l'Etat et prévoyant la participation de celui-ci à la rémunération des stagiaires;

Soit bénéficier d'un agrément.

En outre, doivent être inscrits sur des listes spéciales :

Les stages de promotion professionnelle, pour ouvrir droit à la rémunération prévue aux articles 30 et 31 ci-après;

- les stages d'entretien et de perfectionnement des connaissances, pour ouvrir droit à une indemnisation calculée dans les conditions prévues à l'article 33 ci-après.

Les stages de conversion au sens du 1° de l'article 10 ci-dessus, organisés dans les centres collectifs de formation professionnelle des adultes relevant du ministère du travail, de l'emploi et de la population, sont agréés d'office.

La contribution de l'Etat à la rémunération des stagiaires est fixée pour chaque catégorie de stages dans les conditions définies aux articles ci-après.

Art. 25- I- Les travailleurs qui suivent un stage de conversion, au sens du 1° de l'article 10 ci-dessus, reçoivent, lorsqu'ils s'agit d'un stage à temps plein, une rémunération calculée sur la base de la durée légale hebdomadaire du travail, quels que soient les horaires pratiqués par le centre de formation et selon un barème établi :

1° Pour les travailleurs salariés, en fonction du salaire du dernier emploi;

2° Pour les travailleurs non salariés agricoles, en fonction du salaire minimum de croissance;

3° Pour les travailleurs non salariés non agricoles, en fonction du revenu professionnel retenu pour le calcul des cotisations d'assurance maladie du régime institué par la loi n°66-509 du 12 juillet 1966.

Cette rémunération ne peut en aucun cas être inférieure à 90 p. 100 du salaire minimum de croissance. Elle peut comporter un plafond.

Les travailleurs qui suivent un stage à mi-temps reçoivent une rémunération proportionnelle calculée dans les conditions déterminées ci-dessus et sur la base d'une durée fixée par décret.

II- Sont assimilés aux travailleurs qui suivent un stage de conversion pour l'application du paragraphe I de cet article :

1° Les jeunes gens qui satisfont aux conditions d'ouverture de l'allocation d'aide publique aux travailleurs sans emploi;

2° Les jeunes gens dont l'entrée en stage à lieu moins d'un an après l'accomplissement du service national;

3° Les mères de famille qui désirent occuper un emploi exigeant une qualification;

4° Les femmes célibataires qui ont assumé ou assument de fait ou de droit les charges de tierce personne dans leur milieu familial.

Les stagiaires visés au présent article sont rémunérés en fonction du salaire minimum de croissance.

Les femmes élevant trois enfants ou, lorsqu'elles sont chefs de famille, celles qui ont au moins un enfant à charge bénéficient d'une rémunération majorée.

Art. 26- L'Etat rembourse aux entreprises, pour chaque travailleur qui suit un stage de prévention au sens du 1° de l'article 10 ci-dessus et qu'elles continuent de rémunérer dans les conditions prévues à son contrat de travail, une somme calculée en fonction du salaire versé.

Art. 27 - Le barème de rémunération prévu au 1° du paragraphe 1 de l'article 25 ci-dessus comporte des taux majorés au bénéfice des travailleurs salariés qui ont été licenciés depuis moins de six mois pour des motifs autres que disciplinaires ou qui suivent un stage de conversion organisé en application des conventions prévues à l'article premier de la loi n° 63-1240 du 18 décembre 1963, relative au fonds national de l'emploi.

Art. 28- Le montant des rémunérations prévues aux articles 25 à 27 ci-dessus comprend la contribution de l'Etat et, le cas échéant, celle des organismes paritaires crées par des accords entre organisations professionnelles et syndicales.

Dans ce dernier cas, une convention passée entre l'Etat et lesdits organismes déterminera les modalités de leur participation au financement des indemnités versées aux stagiaires.

Art. 29- Les travailleurs qui suivent des stages d'adaptation, au sens du 2° de l'article 10 ci-dessus, sont rémunérés par leur employeur dans les conditions prévues à leur contrat de travail. L'Etat peut prendre en charge une partie de cette rémunération.

Art. 30- Les travailleurs qui suivent un stage de promotion professionnelle inscrit sur la liste spéciale prévue au troisième alinéa de l'article 24 ci-dessus, lorsqu'ils ne sont pas titulaires d'un contrat de travail ou lorsque leur contrat de travail est maintenu sans rémunération, perçoivent une indemnité mensuelle.

Le montant de cette indemnité, qui varie selon le niveau de la formation reçue et qui ne peut être inférieure au salaire minimum de croissance, est fixé chaque année compte tenu de l'évolution du plafond des cotisations de sécurité sociale.

Toutefois, pour certaines formations d'une durée inférieure à un an, l'indemnité pourra être calculée dans les conditions prévues à l'article 25 ci-dessus.

La perception de l'indemnité prévue au présent article ne fait pas obstacle à l'obtention des prêts institués par l'article 23 de la présente loi.

Art. 31- L'Etat rembourse aux entreprises pour chaque travailleur salarié qui suit un stage de promotion professionnelle inscrit sur la liste spéciale prévue au troisième alinéa de l'article 24 ci-dessus et qu'elles continuent de rémunérer, une somme égale à l'indemnité prévue à l'article précédent, dans les limites du salaire versé.

Le travailleur salarié reçoit de l'Etat, lorsque sa rémunération est inférieure à l'indemnité susvisée, une indemnité complémentaire dont le montant est égal à la différence entre le montant de l'indemnité allouée aux stagiaires non titulaires d'un contrat de travail et le montant de sa rémunération.

Art. 32- Lorsque des travailleurs qui bénéficient, en vertu de dispositions législatives, réglementaires ou contractuelles, de congés en vue de suivre des stages d'entretien ou de perfectionnement des connaissances au sens du 4° de l'article 10 ci-dessus, reçoivent, du fait d'un engagement pris par l'employeur, soit une rémunération de substitution versée par un Fonds d'assurance-formation, soit, en l'absence de Fonds d'assurance-formation, la rémunération prévue à leur contrat de travail, l'Etat peut prendre en charge une partie de leur rémunération dans les conditions fixées aux I et II ci-après.

I- Les Fonds d'assurance-formation sont alimentés par des contributions qui peuvent être versées par les employeurs et les salariés selon les modalités fixées par les conventions créant ces fonds. Ils sont destinés exclusivement au financement des dépenses de fonctionnement des stages de formation et à la couverture, pendant les périodes de stages, du salaire ainsi que des contributions incombant aux employeurs au titre des charges sociales et de la taxe sur les salaires lorsqu'elle continue d'être due en application du II de l'article 1er de la loi n° 68-1043 du 29 novembre 1968, relative à diverses dispositions d'ordre économique et financier.

Sous réserve que le Fonds d'assurance-formation ait une personnalité distincte de celle de l'entreprise et que celle-ci ne conserve pas la propriété et la disposition des sommes qui lui sont versées, les contributions à la charge des employeurs ne sont passibles ni des cotisations de sécurité sociale, ni, le cas échéant, de la taxe sur les salaires. Sous les mêmes conditions, elles sont déductibles pour l'établissement de l'impôt sur le revenu ou de l'impôt sur les sociétés dû par les employeurs. Les contributions à la charge des travailleurs sont déductibles pour l'établissement de l'impôt sur le revenu dû par les intéressés.

II- Dans le cas où, en l'absence de Fonds d'assurance-formation, les travailleurs bénéficient du maintien de la rémunération prévue à leur contrat de travail, l'Etat peut participer à cette rémunération si les stages suivis sont inscrits sur une liste établie paritairement par des organisations syndicales d'employeurs et de salariés.

Art. 33- Les travailleurs salariés, qui bénéficient d'un congé sans rémunération pour suivre des stages d'entretien ou de perfectionnement des connaissances inscrits sur la liste spéciale prévue au troisième alinéa de l'article 24 ci-dessus, pourront recevoir une indemnité horaire calculée en fonction du salaire minimum de croissance.

Art. 34- Lorsque les membres de professions non salariées suivent des stages d'entretien ou de perfectionnement des connaissances au sens du 4° de l'article 10 ci-dessus, l'Etat peut prendre en charge une partie de leur rémunération à la condition que des fonds de même objet que ceux prévus à l'article 32 aient été établis par et pour les intéressés.

Art. 35- Les jeunes gens de seize à dix-huit ans qui n'ont pas souscrit de contrat d'apprentissage et ne remplissent pas les conditions posées pour l'attribution de l'allocation d'aide publique aux travailleurs sans emploi bénéficient, lorsqu'ils suivent des stages de préformation, de formation, de préparation à la vie professionnelle ou de spécialisation, au sens du 5° de l'article 10 ci-dessus, d'indemnités et d'avantages sociaux équivalents aux bourses et avantages sociaux prévus en faveur des élèves des collèges d'enseignement technique.

Toutefois, jusqu'à une date qui sera fixée par décret, des indemnités excédant celles prévues à l'alinéa précédent pourront être temporairement maintenues. Leur taux sera fixé chaque année, compte tenu de l'évolution du plafond des cotisations de sécurité sociale.

Les intéressés sont couverts au titre de l'assurance maladie en qualité d'ayant droit de celui de leurs parents qui est assuré social. Ils ouvrent droit au service des allocations familiales.

Art. 36- Les stagaires titulaires d'un contrat de travail restent affiliés au régime de sécurité sociale dont dépend leur activité salariée.

Les stagiaires qui ne sont pas titulaires d'un contrat de travail et qui n'ont pas la qualité d'ayant droits sont, compte tenu de la nature de l'activité à laquelle prépare le stage, affiliés soit au régime général de sécurité sociale, soit au régime d'assurances sociales des salariés agricoles, soit au régime de sécurité sociale des professions non salariées agricoles, soit au régime de sécurité sociale des professions non salariées non agricoles, soit au régime spécial de sécurité sociale des marins français.

Pour les stagiaires relevant du régime général, l'Etat participe aux cotisations de sécurité sociale à la charge des employeurs dans la même proportion qu'aux rémunérations. Lorsque les stagiaires ne sont pas titulaires d'un contrat de travail, le taux des cotisations sociales est forfaitaire; ce taux est fixé par décret.

Pour les stagiaires ne relevant pas du régime général, des décrets fixent les conditions de prise en charge, totale ou partielle, par l'Etat, des cotisations sociales.

Art. 37- Le 2° de l'article L. 416 du titre 1er du livre IV du code de la sécurité sociale, relatif aux accidents du travail et maladies professionnelles, est applicable à tous les stagiaires relevant du présent titre.

Art. 38- Les frais de transport exposés par les travailleurs pour se rendre au lieu des stages qui font l'objet du présent titre et pour en revenir ou pour se déplacer, en fonction des nécessités de ces stages, donnent lieu à un remboursement total ou partiel.

Art. 39- Tous les litiges auxquels peuvent donner lieu la liquidation, le versement et le remboursement des rémunérations et indemnités prévues par le présent titre, ainsi que le versement et la prise en charge des cotisations de sécurité sociale et d'accidents du travail, relèvent de la compétence des tribunaux de l'ordre judiciaire.

Art. 40- I- Des décrets en Conseil d'Etat déterminent, en tant que besoin, les modalités d'application du présent titre, notamment :

Les conditions de l'agrément prévu au deuxième alinéa de l'article 24 ci-dessus;

Les conditions d'attribution et les modalités de versement des rémunérations ou indemnités prévues aux articles 25 à 28, 30 et 35 ci-dessus;

Les conditions de la prise en charge par l'Etat d'une partie des rémunérations prévues aux articles 29, 31, 32, 33, et 34 ci-dessus;

Les conditions de la prise en charge par l'Etat des cotisations sociales afférentes à la rémunération des stagiaires prévues à l'article 36 ci-dessus;

Les conditions de remboursement de frais de transport mentionnés à l'article 38 ci-dessus;

II- Des décrets fixent :

Le montant ou le taux des rémunérations ou indemnités prévues aux articles 25 à 28, 30 et 35 précités;

La part des rémunérations prises en charge par l'Etat en application des articles 29 et 32 à 34 précités.

III- Des décisions du Premier ministre, prises après avis du groupe permanent de hauts fonctionnaires institué par l'article 2 de la présente loi, arrêtent :

La liste d'agrément prévue au deuxième alinéa de l'article 24 ci-dessus;

Les listes des stages de promotion professionnelle et d'entretien et de perfectionnement des connaissances prévues au troisième alinéa de l'article 24 ci-dessus;

La liste des formations d'une durée inférieure à un an mentionnée au troisième alinéa de l'article 30 ci-dessus.

TITRE VII

Dispositions relatives aux agents de l'Etat et aux agents des collectivités locales.

Art. 41- L'Etat met en oeuvre au bénéfice de ses agents une politique coordonnée de formation professionnelle et de promotion sociale semblable par sa portée et par les moyens employés à celle visée à l'article 2 de la présente loi. Cette politique tient compte du caractère spécifique de la fonction publique.

Après consultation du conseil supérieur de la fonction publique, un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions dans lesquelles les actions de formation et de perfectionnement intéressant les agents de l'Etat seront définies, animées et coordonnées.

Art. 42- Les fonctionnaires de l'Etat peuvent, à l'initiative de l'administration, participer soit comme stagiaires, soit comme éducateurs, à des cycles ou à des stages de formation professionnelle continue; ils peuvent également être autorisés à participer sur leur demande à de tels cycles ou stages, soit comme stagiaires, soit comme éducateurs.

Après consultation du conseil supérieur de la fonction publique des décrets en Conseil d'Etat fixent les conditions d'application du présent article en ce qui concerne notamment les conditions d'accès à ces cycles ou stages, la position des fonctionnaires intéressés et, le cas échéant, leur rémunération pendant ces périodes.

Art. 43- Des décrets en Conseil d'Etat fixent les modalités particulières de formation professionnelle continue des agents civils non titulaires de l'Etat. Ils sont établis après avis du conseil supérieur de la fonction publique.

Art. 44- Des instituts régionaux d'administration crées par décret contribuent à assurer le recrutement et la formation de certains corps de catégorie A désignés par décret en Conseil d'Etat. Ils peuvent également prêter leur concours à la formation professionnelle continue des fonctionnaires et agents de l'Etat.

Le nombre de postes réservés annuellement dans chacun des corps visés à l'alinéa premier ci-dessus aux élèves des instituts est fixé par arrêté.

L'admission dans les instituts régionaux d'aministration résulte de deux concours.

Le premier est réservé aux candidats titulaires de diplômes d'enseignement supérieur ou reconnus équivalents fixés par décret; le second est réservé, selon les conditions fixées par décret, à des candidats qui ont occupé un emploi civil ou militaire pendant une durée minimum.

La proportion des places offertes au titre de chacun de ces concours est fixée par décret.

Ces instituts peuvent prêter leur concours pour la formation professionnelle continue des agents des collectivités locales.

Art. 45- Des décrets en Conseil d'Etat fixent les conditions dans lesquelles les agents des collectivités locales et des établissements publics locaux peuvent bénéficier des dispositions du présent titre. Les organisations syndicales sont consultées, ainsi que les organismes paritaires compétents.

TITRE VIII

Dispositions diverses.

Art. 46- Afin d'améliorer l'exercice des professions agricoles, l'Etat contribue, en liaison avec les organisations professionnelles à vocation générale, dans les conditions fixées au titre IV de la présente loi, au financement des stages organisés en vue d'assurer la formation, l'entretien et le perfectionnement des connaissances ou la promotion des exploitants, salariés des exploitations et aides familiaux agricoles et des travailleurs des professions paraagricoles, dans des centres de formation professionnelle ou de promotion sociale agricole et dans les instituts de promotion.

Indépendamment des sanctions prévues à l'article 4 pour les diverses actions de formation professionnelle, certaines de ces dernières pourront donner lieu à la préparation de diplômes des enseignements supérieurs et techniques agricoles.

En outre, conformément aux dispositions des articles 32 et 34 ci-dessus, l'Etat peut participer au financement de Fonds d'assurance-formation crées par les professionnels de ce secteur.

Les conditions dans lesquelles les établissements d'enseignement et les organismes publics et privés de promotion et de conversion professionnelles seront appelés à faciliter l'acquisition de qualifications professionnelles autres qu'agricoles, respectivement pour des jeunes ruraux et pour des exploitants et des salariés agricoles, feront l'objet de mesures coordonnées entre les divers départements ministériels intéressés.

Art. 47- En vue de faciliter l'accès aux fonctions de chefs d'entreprise du secteur des métiers et d'assurer le perfectionnement et la qualification professionnelle des chefs d'entreprise de ce secteur et de leurs salariés, l'Etat contribue, dans les conditions fixées au titre IV ci-dessus, au financement des stages qui leur sont destinés.

En outre, l'Etat peut participer au financement des Fonds d'assurance-formation prévus aux articles 32 et 34 ci-dessus crées pour ce secteur professionnel.

Les chambres de métiers sont autorisées à affecter à ces fonds des décimes additionnels spéciaux au principal de la taxe pour frais de chambre de métiers.

Art. 48- L'Etat apporte une aide financière à la formation des travailleurs visés aux articles 46 et 47, appelés à exercer des responsabilités dans des organisations syndicales ou professionnelles.

Cette formation peut être assurée par des centres crées par les organisations professionnelles ou syndicales ou reconnus par elles. Ces centres devront avoir reçu l'agrement des ministères intéressés. L'aide de l'Etat est accordée dans le cadre de conventions conclues en application de l'article 4 de la présente loi.

Les crédits nécessaires sont inscrits au budget des ministères intéressés.

Art. 49- Une fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises à pour objet de développer la connaissance des méthodes d'administration et de gestion des entreprises et de favoriser la formation des cadres occupant des emplois de responsabilité.

Art. 50- La politique de formation professionnelle continue contribue à la réalisation des actions de formation organisées en application de l'article 15 de la loi n° 70-596 du 9 juillet 1970 relative au service national.

Art. 51- Des décrets déterminent, en tant que de besoin, les modalités d'application de la présente loi aux salariés exerçant des activités qui, par leur nature, conduisent à une dispersion ou à une mobilité permanente du personnel, en excluant l'occupation, de façon continue, par un même employeur.

Art. 52- Un décret en Conseil d'Etat apportera aux dispositions des titres III et V de la présente loi les adaptations nécessaires à leur application dans les départements d'outre-mer, qui devra se faire à la même date qu'en France métropolitaine.

Art. 53- Sont abrogées toutes dispositions législatives contraires aux dispositions de la présente loi, et notamment l'article 4 bis de la loi n° 63-1240 du 18 décembre 1963 relative au Fonds national de l'emploi, ainsi que la loi n° 59-960 du 31 juillet 1959 relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale, la loi n° 66-892 du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle et la loi n° 68-1249 du 31 décembre 1968 relative à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle.

Art. 54- A titre transitoire, jusqu'à la publication des mesures d'application de la présente loi, les textes réglementaires pris sur le fondement des lois abrogées par l'article précédent sont maintenus en vigueur.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 16 juillet 1971.

BIBLIOGRAPHIE ANALYTIQUE (N)

I - SCIENCES SOCIALES

1. Généralités
2. La société
   - *A. Ouvrages généraux*
   - *B. La jeunesse*
3. Le monde du travail
   - *A. Ouvrages généraux*
   - *B. La jeunesse ouvrière*

II - SCIENCES DE L'EDUCATION

1. Généralités
2. L'école
   - *A. Pédagogie*
   - *B. Ecole et société*
3. La formation permanente
   - *A. Dispositions législatives et financières*
   - *B. Les différents systèmes - Bilans*
   - *C. Réflexions théoriques et prospectives*

- - - - - - - - - - -

(N) - Les éditions citées sont celles qui ont été utilisées.

- La partition de la bibliographie est opérée en fonction
  1) de la distinction par corpus disciplinaires à l'intérieur des Sciences humaines.
  2) d'une analyse sociale focalisante.
- Le classement des ouvrages, arbitraire par définition, et particulièrement délicat lorsque plusieurs thèmes sont abordés, retient un aspect ici prédominant.

I - SCIENCES SOCIALES -

1. GENERALITES.

(1) ARON, Raymond - *Le développement de la société industrielle et la stratification sociale*. Paris, 1956-7, "Les Cours de Sorbonne", C.D.U., multigr., 237 + 229 p.

(2) — *Les Etapes de la pensée sociologique*. Paris, 1967, Callimard, N.R.F., 659 p. (Bibl. Sciences humaines, Coll. Idées).

(3) BALANDIER, Georges - *Sens et puissance*. P.U.F., 1971, 334 p.(Bibl. Sociologie contemporaine) (Index, bibliogr. et terminologie établis par Y. ROUX).

(4) BASTIDE, Roger - "Déterminismes sociaux et liberté humaine". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, XVIII, Nouvelle Série, II, janvier-juin 1955, p. 160-174.

(5) — "Mythes et utopies". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, XXVIII, 1960, 3-12.

(6) BOULARD, Chanoine Fernand - "Sociologie religieuse et pastorale" in *Sociologie et Religion. Recherches et débats du C.C.I.F.*, Cahier n° 25, Décembre 1958, A. Fayard, p. 45-55.

(7) BOUTHOUL, Gaston - *Histoire de la Sociologie*. P.U.F., 1950, 128 p. (Que sais-je ?).

(8) CHEVALLIER, J.J. - *Les grandes oeuvres politiques de Machiavel à nos jours*. Paris, 1949, A. Colin, 406 p.

(9) CRUBELLIER, Maurice - *Histoire culturelle de la France, XIXe-XXe siècle*. A. Colin, (H.C.), V-456 p.

(10) DESROCHE, Henri - "Utopie", *Encyclopoedia Universalis*, V-16, juillet 1973, 557-61.

(11) DURKHEIM, Emile - *De la Division du Travail social*. P.U.F., 1967, (8e éd.), 416 p. (Bibl. de Philosophie contemporaine).

(12) — *Le Suicide, Etude de Sociologie*. Alcan, 1897, 462 p.

(13) — *Leçons de Sociologie, Physique des moeurs et du droit*. P.U.F., 1950, (publié par la Faculté de Droit de l'Université d'Istanboul) (Avant-Propos de H. NAIL KUBALI, Introduction de G. DAVY).

(14) — *Les règles de la méthode sociologique*. P.U.F., 1968, 149 p. (Bibl. de philosophie contemporaine).

(15) FRAISSE, P., PIAGET, J. - *Traité de Psychologie*, t. IX, *Psychologie sociale*. P.U.F.

(16) FREUD, S. - *L'interprétation des rêves*. P.U.F., 1973, 573 p.

(17) — *Totem et tabou*. Paris, 1922.

(18) FRIEDMANN, Georges - "La thèse de DURKHEIM et les formes contemporaines de la division du travail". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, XIX, nouvelle série, A, juillet-décembre 1955, p. 45-58.

(19) FRIEDMANN, G., NAVILLE, P. - *Traité de Sociologie du Travail*. A. Colin, t. 1, 1961, 468 p., t. 2, 1962, 439 p.

(20) GARAUDY, Roger, Karl MARX. Seghers, 1964, 314 p.

(21) GOLDSTEIN, Reine - "Sociological technique and YCW method" (technique sociologique et méthode jociste, ou rôles respectifs du "chercheur" et du "politique"). *New Life*, 17, 2, 1961, 37-41.

(22) GRANAI, Georges - "La définition et la méthode de l'ethnologie". *Revue philosophique*, 1952, Paris, P.U.F., p. 518-36.

(23) GURVITCH, Georges - *Déterminismes sociaux et liberté humaine. Vers l'étude sociologique des cheminements de la liberté*. P.U.F., 1963, 327 p. (Bibl. de Sociologie contemporaine).

(24) — *Dialectique et Sociologie*. Flammarion, 1962, 242 p. (Coll. Nouvelle bibliothèque scientifique).

(25) — *La Vocation actuelle de la Sociologie*. t. I, *Vers la Sociologie différentielle*, t. II, *Antécédents et perspectives*. P.U.F., Ière édition, 1950, 500 p. + 507 p. et 2ème éd., 1963.

(26) — *Traité de Sociologie*. Paris, P.U.F., 2 t., Ière édition : t. I : 1960, t. 2 : 1963, 500 p. + 466 p., (Coll. de Sociologie contemporaine). Ouvrage collectif sous la direction de,

(27) — "Objet et méthode de la Sociologie". *Traité de Sociologie*, t. 1, 3-27.

(28) — "Problèmes de Sociologie de la vie morale". *Traité de Sociologie*, t. II, 37-72.

(29) — *Etudes sur les classes sociales. L'idée de classe sociale de MARX à nos jours*. Gonthier, 1966, 246 p. (Coll. Médiations).

(30) — "Mon itinéraire intellectuel ou l'exclu de la horde". *L'Homme et la Société*, 1, juillet-août 1966, 3-12.

(31) LALANDE, André - *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. P.U.F., 1968, 10ème édition, 1.323 p.

(32) LAPASSADE, Georges -*L'entrée dans la vie*. Paris, Ed. de Minuit, 1963, 258 p. (Coll. Arguments). (Doctorat ès-Lettres, thèse principale).

(33) LAVELLE -"de l'Acte", p. 85, in "Participation". LALANDE, A. (31), p. 742.

(34) LAZARSFELD, P. et PASANELLA, M. - "Sur les techniques de construction des typologies dans les sciences sociales", in LAZARSFELD, P. - *Philosophie des Sciences Sociales*. Gallimard, 1970, (trad. J. LAGNEAU), pp. 361-74.

(35) LEFEBVRE, Henri - *Le matérialisme dialectique*. Paris, Librairie F. Alcan, 1939, 155 p. (Coll. Nouvelle Encyclopédie philosophique).

(36) — *Le marxisme*. P.U.F., 1970 (Que sais-je ?), 126 p.

(37) — "Psychologie des classes sociales", in *Traité de Sociologie* (sous la direction de G. GURVITCH). P.U.F., 1963, t. 2, p. 364-386.

(38) LENINE - *L'Etat et la Révolution. La doctrine marxiste de l'Etat et les tâches du prolétariat dans la Révolution*. Pékin, Editions en langues étrangères, 1970, 3ème tirage, 156 p.

(39) LEROI-GOURHAN, André - "Sur la position scientifique de l'ethnologie". *Revue philosophique*, 1952, Paris, P.U.F., n° 10 à 12, 506-18.

(40) — "Anthropologie et ethnologie". S.N.C.S., *La vie de la recherche scientifique*, 128, avril 1968, 5-6.

(41) — *Le geste et la parole*, II. *La mémoire et les rythmes*, Ed. Albin Michel, 1970, 285 p. (Coll. Sciences d'Aujourd'hui).

(42) LEVI-STRAUSS, Claude - *Anthropologie structurale*. Plon, 1958, 452 p.

(43) LEVY-BRUHL, Lucien - *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. P.U.F., 1951, 9ème édition, (bibl. de philosophie contemporaine).

(44) — *La morale et la science des moeurs*. P.U.F., 1971, 300 p. (Bibl. de philosophie contemporaine).

(45) MAITRON, J. - *Dictionnaire biographique du Mouvement ouvrier français*. Les Ed. ouvrières, 1964, 1965, 1966.

(46) MAUSS, Marcel - *Sociologie et anthropologie*. P.U.F., 1950, 3ème éd. 1966, 482 p.. Avertissement de G. GURVITCH, Préface de C. LEVI-STRAUSS, (Bibl. de Sociologie contemporaine).

(47) MOUNIER, Emmanuel - *Traité du caractère. Anthologie*. Seuil, 1974, 384 p. (Points).

(48) PARSONS, Talcott - *Eléments pour une sociologie de l'Action*. Plon, 1955, 355 p., Introduction et traduction de F. BOURRICAUD, (Notes, bibliogr. Index nom. et matières), (Coll. Recherches en Sciences humaines, 6).

(49) PERROUX, François - *L'Economie du XXème siècle*. P.U.F., 1969, 3ème édition, 764 p.

(50) — *Industrie et création collective*. P.U.F., 1970, V.I, 204 p., V.2, 325 p.

(51) PIN, Emile - *Classes sociales*. Paris, Ed. S.P.E.S., 1961.

(52) PRZYLUSKI, Jean - *La participation*. Alcan, P.U.F., 1940, 167 p.

(53) ROBERT, Paul - *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Les mots et les associations d'idées*. Société du Nouveau Littré, 1964.

(54) ROSE, Gordon - "Anomie and Deviation, a conceptual Framevorsk for Empirical Studies", *Bristish Journal of Sociology*, 1966, 17, 1, 29-45.

(55) ROUSSEAU, J.J. - *Politique. "De l'Economie politique"*, 1865, Hachette, *Oeuvres complètes*, t. 3, p. 278-305, (suivi du *Contrat social*, p. 306-89).

(56) SOROKIN, Pitrim - *Tendances et déboires de la Sociologie américaine*. Aubier, 1959, 401 p. (Sciences de l'homme).

(57) — *Social and Cultural Mobility*. Vol. 4 de *Social and Cultural Dynamics*, Glencoe, Illinois, The Free Press, 1959.

(58) TOURAINE, Alain - *Sociologie de l'action*. Seuil, 1965, 512 p.

(59) VIRTON, P. - *Les Dynamismes sociaux. Initiation à la Sociologie*. Les Ed. ouvrières, 1965, 2 t., 472 p., (Coll. Points d'appui).

2. LA SOCIETE.

A. Ouvrages généraux.

(60) APPIA, H., CASSEN, B. - *Presse, radio et télévision en Grande-Bretagne*. A. Colin, 1969, 413 p. (V.2).

(61) ARON, Raymond - *La Révolution introuvable, réflexions sur les évènements de mai*. Paris, Fayard, 1968, 187 p. (En toute liberté).

(62) ARVON, Henri - *Le gauchisme*. P.U.F. (Que sais-je ?), 1974, n° 1587, 128 p.

(63) ATTALI, Jacques - "Eloigner l'horizon". *Le Monde*, 2 août 1975, pp. I et 6.

(64) AUSTRUY, Jacques - *L'Islam face au développement économique*. Les Ed. ouvrières, Economie et humanisme, 1961, 140 p., Avant-propos d'A. PIETTRE, (Economie et Civilisation, t. 3).

(65) BARRAU, Paul - *La vie commande, Essai sur l'Apostolat, les Institutions, les milieux de vie*. Les Editions ouvrières, 1964, 350 p. (Coll. Points d'Appui).

(66) BEAUVOIR, Simone de - *Le deuxième sexe*. Flammarion, 2 V.

(67) BENEDICT, Ruth - *Echantillons de Civilisations*. Gallimard, N.R.F., 1950, 308 p. (Les Essais, XLII).

(68) BENOIST, Paul - *Télévision un monde qui s'ouvre*. Fasquelle Editeurs, 1953, 258 p.

(69) BERGER, Gaston - "Le temps". in *Encyclopédie française*, t. XX, *Le monde en devenir (Histoire - évolution - prospective)*, 3ème partie, Section A ; 20-38-13/20-40-5. Paris, Larousse, 1959.

(70) BERNSTEIN, Basil - *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Ed. Minuit, 1975, 352 p. (Le Sens commun), (Trad. présent - bibliogr. - index. J.Cl. CHAMBOREDON).

(71) — "Langage and Social Class". *The Bristish Journal of Sociology*, 1960, X, 271-6.

(72) — "Social structure, language and Learning". Juin 1961, III.

(73) BLETON, Pierre - *La vie sociale sous le second empire. Un étonnant témoignage de la comtesse de Ségur*. Les Ed. ouvrières, 1963, 119 p. (Economie et Humanisme, Coll. "Relations sociales").

(74) BON, F., BURNIER, M.A. - *Classe ouvrière et révolution*. Seuil, 1971, 155 p. (Politique).

(75) — *Les nouveaux intellectuels*. Seuil, 1971, 249 p. (Politique).

(76) BOUDON, Raymond - *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. A. Colin, 1973, 239 p. (Coll. U).

(77) BOUTHOUL, Gaston - *Les mentalités*. P.U.F., 1966, 128 p. (Que sais-je ?).

(78) CARRE, J.J., DUBOIS, P., MALINVAUD, E.- *La croissance française, un essai d'analyse économique causale de l'après-guerre*. Paris, Seuil, 1972, 709 p.

(79) CARRIER, Hervé - *Le comportement religieux dans la perspective de la psychologie sociale ; psychosociologie du lien d'appartenance religieuse.* (Thèse principale Lettres), Paris, 1959, 302 p. dactylogr.

— *Psychosociologie de l'appartenance religieuse.* Rome, Presses de l'Université grégorienne, 1966, (2ème éd.).

(80) CARRIERE, Françoise, PINCHEMEL, Philippe - *Le fait urbain en France.* A. Colin, 1963, 375 p. (publ. du C.E.E. n° 57).

(81) CAZENEUVE, Jean - "La télévision et les mythes". *Sociologia Internationalis,* Duncker et Humblot, Berlin, 2-1964, 2, p. 157-168.

(82) — *Bonheur et civilisation.* Gallimard, N.R.F., 1966, 248 p. (Idées).

(83) — *Les pouvoirs de la télévision.* Gallimard, N.R.F., 1970, 385 p., (Idées, n° 214).

(84) — *La société de l'ubiquité.* Denoël, 1971, 420 p. (Médiations).

(85) CERTEAU, Michel de - *La prise de parole pour une nouvelle culture.* D.D.B., 1968, 165 p.

(86) CHARPENTREAU, Jacques - *L'homme séparé. Justification de l'action culturelle.* Les Ed. ouvrières, 1966.

(87) CHARPENTREAU, Jacques, et al. - *Le livre et la lecture en France.* Les Ed. ouvrières, 1968, 344 p. (Vivre son temps).

(88) CHOMBART de LAUWE, P.H. - "L'éducation et l'homme de notre temps", in *Cadres nouveaux, méthodes nouvelles.* Les Presses d'Ile-de-France, 1947, 11-15.

(89) — sous la direction de. *Images de la femme dans la société.* Ed. ouvrières, 1964, 280 p. (L'évolution de la vie sociale).

(90) — *Images de la culture.* Ed. ouvrières, 1966.

(91) CHOMBART de LAUWE, P.H., BEAUJEU-GARNIER, J., CANDILIS, G, etc. - *L'homme et la ville dans le monde actuel,* Desclée de Brouwer, 1969, 224 p. (Coll. Centre d'Etudes de la Civilisation contemporaine).

(92) CHOMBART de LAUWE, P.H. - sous la direction de. *Aspirations et transformations sociales,* Anthropos, 1970, 388 p.

(93) — *La culture et le pouvoir.* Stock, 1975, 386 p.

(94) Coll. *La civilisation des loisirs, culture, morale, économie, sociologie : une enquête sur le monde de demain.* Marabout Université, (XXX), 125, 1967, 288 p.

(95) CROZIER, Michel - *Le phénomène bureaucratique*. Ed. du Seuil, 1964, 414 p. (thèse Lettres, Paris).

(96) — *La société bloquée*. Seuil, 1971, 241 p. (Politique).

(97) "Culture supérieure et culture de masse". *Communications*, 5, 1965.

(98) DEMONQUE, Marcel, EICHENBERGER, J.Y. - *La participation*. Ed. France-Empire, 1968, 228 p.

(99) DESROCHE, Henri - *Au pays du Kibboutz. Essai sur le secteur coopératif israélien*, Bâle, Imp. de l'U.S.C., 1960, 267 p. (La coopération dans le monde, Vol. IV).

(100) — *Coopération et Développement, Mouvements coopératifs et stratégie du Développement*. P.U.F., 1964, 336 p. (Tiers-Monde).

(101) — *Les dieux rêvés, théisme et athéisme en utopie*. Desclée, 1972, 227 p.

(102) "Les droits des femmes". *Revue pratique de droit social*, numéro spécial, n° 364-365, août-septembre 1975.

(103) DUMAZEDIER, Joffre - *Vers une civilisation des loisirs ?* Seuil, 1962.

(104) DUPEUX, Georges - *La société française, 1789-1970*. A. Colin, 272 p. (HC-V)

(105) ELIADE, Mircea - "Survivance et camouflage des mythes". *Diogène*, n° 41, janvier-mars 1963, p. 3-27, (Questions de sociologie religieuse).

(106) EPPLER, E. - *Peu de temps pour le Tiers-Monde*. Gembloux, Belgique, Ed. Duculot, 1973, 163 p. (Sociologie nouvelle - Situations).

(107) FOUCAULT, Michel - *Histoire de la folie à l'âge classique*. 10/18, 1974, 309 p.

(108) FRERE UNTEL - *Les insolences de Frère Untel*. Montréal, Les Editions de l'Homme, 1961, 158 p.

(109) FREUD, S. - *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Petite Bibl. Payot, 1973, 297 p.

(110) FRIEDMANN, Georges - Préface in GRITTI, Jules, *Culture et techniques de masse*. Castermann, 1967, 117 p. (Le monde et l'esprit).

(111) GERVAIS, Michel, SERVOLIN, Claude, WEIL, Jean - *Une France sans paysans*. Paris, le Seuil, 1965, 128 p. (Coll. Société).

(112) GAL, Roger - Préface à CHOMBART de LAUWE et al., *Cadres nouveaux, méthodes nouvelles*, Les Presses d'Ile-de-France, 1947, 3-8.

(113) GIRARD, Alain - *La réussite sociale en France. Ses caractères, ses lois, ses effets*. P.U.F., 1961, 356 p.

(114) GISCARD D'ESTAING, Valéry - "Economie et justice". "Exposé de M. Valéry GISCARD D'ESTAING, Ministre de l'Economie et des Finances, aux Rencontres Internationales du Ministère de l'Economie et des Finances (22 juin 1972)".
Ministère de l'Economie et des Finances, Service de l'Information, "Allocutions ministérielles - Diffusion 7/72/4", 16 p.

(115) — "Progrès économique et justice sociale". Préface de *Economie et sociétés humaines*, Denoël, 1972, 488 p., p. 425-449.

(116) GOLDSTEIN, Reine - *Some features of the Catholic Church in England. The life of ou industrial northern parish*. D.E.S. Sorbonne, 1958, 105 p. (18 gr.) dactylogr.

(117) — "La minorité catholique d'une petite ville industrielle anglaise": *Archives de Sociologie des Religions*, 9, 1960, 113-28.

(118) — Traduction de "The religions revival in America ?" de Ch. Y. GLOCK, *Archives de Sociologie des Religions*, 12, 1961, 35-52.

(119) — Recension de *Les femmes en Union soviétique. Leur rôle dans la vie nationale*, de A. PIERRE, (Ed. S.P.E.S., 1961, 318 p.), *Masses ouvrières*, 180, déc. 1961, 81-3.

(120) — Recension de *Le livre noir de la faim*, de J. de CASTRO (Les Ed. ouvrières, 1961), *Masses ouvrières*, 180, déc. 1961, 78-80.

(121) — "Types de comportements religieux et cadres sociaux dans deux paroisses catholiques anglaises". *Revue française de Sociologie*, janvier-mars 1965, VI, 1, 58-67.

(122) — "Un cas européen de "décolonisation". L'Eglise et l'Etat dans la "construction" de la République irlandaise". *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, 2-3/1967, 269-74.

(123) GREELEY, Andrew - "Myths, Symbols and Rituals in the Modern World". *The Critic*, déc. 1961, janvier 1962, vol. XX, n° 3, p. 24.

(124) GRITTI, J. - *Culture et techniques de masse*. Castermann, 1967, 117 p. (Le Monde de l'Esprit).

(125) GRYSPEERDT, Axel. - *Télévision et participation à la culture*. Bruxelles, Les Ed. Vie ouvrière, 1972, 188 p. (Questions économiques, sociales et politiques).

(126) GUELAUD-LERIDON, Françoise - *Recherches sur la condition féminine dans la société d'aujourd'hui*. I.N.E.D.- Commissariat général du Plan d'Equipement et de la Productivité. P.U.F., 1967, *Travaux et Documents*, n° 48, 125 p. (Préface de J. FOURASTIE).

(127) HALLORAN, J. - *Les moyens d'information dans la société. Nécessité de développer la recherche.* U.N.E.S.C.O., *Etudes et Documents d'information*, n° 59, 1970, 37 p.

(128) HARBISON, F., MYERS, C.A. - *La formation clé du développement. Les stratégies du développement des ressources humaines.* Les Ed. ouvrières, 1967, 285 p.

(129) HELL, A. - *Comment vit-on en R.D.A. ? Niveau de vie et existence quotidienne en régime socialiste.* Grofischer ... Dresden. Panorama D.D.R. 1974, 128 p.

(130) HERBERG, Will. - *Protestant, Catholic. Jew. An essay in American Religious Sociology.* Doubleday and Co. New-York, 1956, 320 p.

(131) HIMMELWEIT, Hilde T., OPPENHEIM, A.N., VINCE, Pamela - *Television and The Child, An empirical study of the effects of Television ou the young.* London, New-York, Toronto, Oxford University Press, 1958.

(132) HOGGART, Richard - *La Culture du Pauvre.* (traduction de The Uses of *Literacy)*, Ed. de Minuit, 1970, 424 p. (Traduit par F. et J.C. GARCIAS).

(133) IDIART, Pierre - *La quantité humaine.* Paris, 1962, Les Ed. ouvrières, 245 p. (Coll. "Points d'appui").

(134) ILLICH, Yvan - *La convivialité.* Le Seuil, 1973, 159 p. (Points).

(135) I.N.S.E.E. - *Recensement général de la population de 1968. Résultats du sondage au 1/20e pour la France entière. Formation.* Imprimerie nationale, 1971, 246 p. Série "Bordeaux".

(136) — Résultats du recensement de 1968. *Economie et Statistiques*, n° 2, juin 1969.

(137) — *Economie et Statistiques.* Juillet-août 1975.

(138) IRIBARNE, Philippe d' - *La politique du bonheur.* Seuil, 1973, 240 p.

(139) ISNARD, Jacques - "Selon une enquête de l'armée de terre, les deux tiers des français de dix-huit ans ont un niveau scolaire égal ou inférieur au C.E.P.". *Le Monde*, 12 oct. 1968, p. 7.

(140) KENYATTA, Jomo - *Au pied du mont Kenya.* Maspero, 1960.

(141) LACOSTE, Abbé Norbert - *Les caractéristiques sociales de la population du Grand Montréal. Etude de sociologie urbaine.* Université de Montréal, 1958, 269 p.

(142) LAFORGUE, René - *Psychopathologie de l'échec.* Genève, Les Ed. du Mont-Blanc, 1963, 261 p.

(143) LECOMTE, H. - "Mieux vivre pour lire plus souvent". *Economie et Humanisme*, 173, mars-avril 1967, 64-76.

(144) LE CORBUSIER - *Manière de penser l'urbanisme*. Suisse, Ed. Gonthier, 1966, 203 p. (Médiations).

(145) LEDRUT, Raymond - *Sociologie urbaine*. P.U.F., 1968,(Coll. Sup Le Sociologue).

(146) — *L'espace social de la ville. Problèmes de sociologie appliquée à l'aménagement urbain*. Paris, Ed. Anthropos. 1969, 370 p. (Société et urbanisme).

(147) LEDUC, R. - *La publicité*. Dunod Economie, 1970, 118 p. (Coll. La vie de l'entreprise).

(148) LEVI-STRAUSS, Claude - *Tristes Tropiques*. Plon, 1955, 462 p. (Terre humaine - Civilisations et Sociétés).

(149) — *Race et histoire*. Gonthier, 1967, 132 p. (Médiations).

(150) LINTON, Ralph. - *Le fondement culturel de la personnalité*. Dunod, 1959, 139 p.

(151) LÜESCHEN, G., BLOOD, R.O., LEWIS, M., STAIKOV, Z., WARD, C. - "Family organization, Interaction and Ritual : A Cross - Cultural Study in Bulgaria, Finland, Germany and Ireland". *Journal of Marriage and the Family*, Febr. 1971, 228-34.

(152) LÜESCHEN, G., STAIKOV, Z., STOLTE HEISKANEN, V., WARD, C. - "Family, Ritual and Secularization. A Cross - National Study conducted in Bulgaria, Finland, Germany and Ireland". *Social Compass*, XIX, 1972-4, 519-36.

(153) LEWIS, R., ROVAN, J. - *Télévision et télé-clubs en milieu rural*. Paris, U.N.F.S.C.O., 1960.

(154) MACCIOCCHI, Maria-Antonietta - *De la Chine*. Seuil, 1971, 570 p. (Combats).

(155) MASSE, P. - "La croissance économique et ses impératifs". Conférence, 8 avril 1964, Chambre de Commerce française de Bruxelles, n. p. (8 p.)

(156) MAYER, Menachem - *Les entreprises en Israël. Combattre, survivre et croître*. Fayard-Mame, 1970, 226 p. (Management, expériences).

(157) MEISTER, Albert - *Participation, animation et développement*. Paris, Ed. Anthropos, 1969, 382 p. (Sociologie et Tiers-Monde).

(158) MICHAEL, Donald N. - *U.S.A. 1985*. Les Ed. ouvrières, 1968, 215 p. (Ed. Economie et Humanisme - Economie et Civilisation XIV), (Traduction T. MARCY revue par B. CAZES).

(159) MILLS, C. Wright - *White collars*. New-York : Oxford University Press, 1956.
Traduction : *Les cols blancs*. Maspéro, 1966, 367 p. (les textes à l'appui).

(160) MOLES, A.M., OULIF, J.M. - "Le troisième homme, Vulgarisation scientifique et radio". *Diogène*, 58, 1967, 29-40.

(161) MORIN, Edgar - *La rumeur d'Orléans*. Seuil, 1969, 235 p.

(162) NORDLING, R. - *Suède socialiste et libre entreprise*. Fayard-Mame, 1970, 202 p. (Préface de Louis ARMAND), (Coll. Management. Expériences).

(163) O.C.D.E. - *Science croissance et société, une perspective nouvelle*. Rapport du Groupe spécial du Secrétaire général sur les nouveaux concepts des politiques de la science, Publications de l'O.C.D.E., 1971, 125 p.

(164) O.R.T.F. - OPINIONS - *Attitudes et opinions des agriculteurs à l'égard de la télévision et de l'information*. Service des Etudes de Marchés, Avril 1970, 44 p. ronéo. + "Note introductive - résumé des principaux résultats", 3 p. ronéo.

(165) PACKARD, Vance - *Les obsédés du standing*. Calman-Lévy, 1960, 312 p. (Coll. Liberté de l'esprit).
Traduction de *The status seekers* par R. MEHL.

(166) — *La persuasion clandestine*. Calman-Lévy, 1968, 245 p. (Coll. Liberté de l'esprit). Préface de M. BLEUSTEIN-BLANCHET.
Traduction de *The hidden persuaders* par H. CLAIREAU.

(167) PARODI, Maurice - *L'économie et la société française de 1945 à [illegible]*. A. Colin, 376 p. (fig. tabl. graph. bibliogr.).

(168) PEREC, Georges - *Les choses*. Flammarion,(J'ai lu,n° 259),185 p.

(169) PERROUX, François - *François PERROUX interroge Herbert MARCUSE ... qui répond*. Paris, Aubier, 1969, 211 p. (Coll. Tiers-Monde et Développement).

(170) — sous la direction de - *La participation (I). Cahiers de l'ISEA, Economies et Sociétés*, t. IV, 9, septembre 1970, 1561-1756. Librairie Droz, Genève.

(171) — "Propos de départ". *La participation (I). Cahiers de l'I.S.E.A., Economies et Sociétés*, t. IV, 9, septembre 1970, 1561-3. Librairie Droz, Genève.

(172) — sous la direction de - *La participation (II) (III). Cahiers de l'I.S.E.A., Economies et Sociétés*, Genève, Librairie Droz, t. V, n° 12, déc. 1971, pp. 2053-2360, t. VI, 15, sept.-oct. 1972, 1769-2037.

(173) PEYRE, Christiane - *Une société anonyme*. Julliard, 1962, 210 p.

(174) PEYREFITTE, Alain - *Quand la Chine s'éveillera ..., ... le monde tremblera*. Fayard, 1973, 467 p. (illustr. index, annexes).

(175) — *Le mal français*. Plon, 1976, 525 p.

(176) PIERRE, André - *Les femmes en Union soviétique, leur rôle dans la vie nationale*. S.P.E.S., 1960, 318 p. Préface B. FERON, (Bibliogr. stat.), (Bibl. de Recherche Sociale).

(177) PITROU, Agnès - "Au-delà des apparences changer la condition féminine dans un monde en évolution", "Il n'y a plus de problème féminin". *Projet*, 51, janvier 1971, 33-44.

(178) PLOWMAN, D.E.G., MUICHINTAR, W.E., STACEY, M. - "Local social status in England and Wales". *The Sociological Review*, 10, 2, New Series, july 1962, 161-202.

(179) POULANTZAS, Nicos - *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*. Le Seuil, 1976, 349 p. (Politique).

(180) PRESSAT, R. - "La conjoncture démographique : la France, I - Données statistiques". *Population*, mai-juin 1973, 3, 595-603.

(181) RAGON, Michel - *Où vivrons-nous demain ?* R. Laffont, 1964, 214 p.

(182) RAMBAUD, Placide - "Déséquilibre agriculture - industrie : l'exode rural". Quelques travaux récents. *Etudes rurales*, 2, juil.-sept. 1961, 102-9.

(183) — *Economie et sociologie de la Montagne, Albiez-le-Vieux en Maurienne*. A. Colin, 1962, 295 p.

(184) REICH, Charles - *Le regain américain. Une révolution pour le bonheur*. R. Laffont, 1970, 404 p. (Libertés 2000).

(185) REMOND, R., NEUSCHWANDER - "L'influence politique de la télévision". *Revue française de Sciences politiques*, juin 1963.

(186) RENARD, Marie-Thérèse - *La participation des femmes à la vie civique*. Les Ed. ouvrières, 1965, 175 p. (Coll. L'Evolution de la vie sociale).

(187) RIESMAN, David, GLAZER, N., DENNEY, R. - *La foule solitaire*. Arthaud, 1964.

(188) ROCHEBLAVE-SPENLE, Anne-Marie - *Les rôles masculins et féminins*. P.U.F., 1964, 364 p. (Travaux du laboratoire de Psychologie sociale).

(189) ROCHEFORT, Christiane - *Les petits enfants du siècle*.(Le livre de Poche), 1969.

(190) ROGERS, Carl R. - *Le développement de la personne*.Dunod, 1968, 290 p., Préface de M. PAGES, (Organisation et Sciences humaines).

(191) ROUSTANG, Guy et al. - *La seconde société industrielle*. Les Ed. ouvrières, 1967, 200 p. (Economie humaine).

(192) SAINT-GEOURS, Jean - *Vive la société de consommation*. Hachette, 1971, 255 p.

(193) SANGUINETTI, Alexandre - *Une nouvelle Résistance*. Plon, 1976, 213 p.

(194) SCALFARI, Eugenio - *Le néo-capitalisme italien*. Les Ed. ouvrières, Economie et Humanisme, 1962, 109 p. (Economie et Civilisation, V).

(195) SCHRAMM, Wilbur, ed - *Mass Communications*. Urbana, Univ. of Illinois Press, 2e éd. 1960.

(196) — *L'information et le développement national. Le rôle de l'information dans les pays en voie de développement*. U.N.E.S.C.O., 1966, 354 p.

(197) SOMBART, Werner - *Le Bourgeois, Contribution à l'histoire morale et intellectuelle de l'homme économique moderne*. Petite Bibliothèque Payot, 1966, 342 p.

(198) STERN, Karl - *La troisième révolution. Essai sur la psychanalyse et la religion*. Seuil, 1969, 255 p.

(199) STOLERU, Lionel - *Vaincre la pauvreté dans les pays riches*. Flammarion, 1974, 320 p.

(200) "La Télévision, fait social". *Cahiers pédagogiques*, 69, sept. 1967.

(201) *La télévision rurale au Japon*. U.N.E.S.C.O., 1961.

(202) THIBAULT-LAULAN, Anne-Marie - *Le langage de l'image*. Ed. Universitaires, 1971, 317 p.

(203) THUILLIER, Guy - "Un problème social : les illettrés et semi-illettrés". *Droit social*, mars 1967, 149-57.

(204) TILLION, Germaine - *Le harem et les cousins*. Le Seuil, 1966, 217 p.

(205) TOMICHE, F.J. - "Aperçu sur quelques effets de la télévision en Grande-Bretagne". *Les temps modernes*, 166, déc. 1959.

(206) TOURAINE, Alain - *Le mouvement de mai ou le communisme utopique*. Le Seuil, 1968, 303 p. (L'histoire immédiate).

(207) — *Lettres à une étudiante*. Le Seuil, 1976, 254 p.

(208) U.N.E.S.C.O. - *La télévision au service de la compréhension internationale*. Réunion de directeurs de programmes de télévision, (Paris, 29 juin - 1er juillet 1960), *Rapport final*, 30 sept. 1960, 20 p. roméo.

(209) WANGERMEE, Robert - "Télévision, Stéréotypes et Préjugés". *Etudes de Radio-Télévision, Les Cahiers R.T.B.*, 15, 1969, 3-17.

(210) WILMOTT, Peter, YOUNG, Michael - *Family and Class in a London suburb*. London, Rontledge and Kegan Paul, 1960, XIV, 187 p. (Report of the Institute of Community Studies, 4).

(211) WERY, A. - "L'éducation familiale". *Traité des Sciences pédagogiques*, (sous la direction de M. DEBESSE et G. MIALARET),t. 5, P.U.F., 1974, 39-66.

B. La jeunesse.

(212) ACADEMIE D'EDUCATION ET D'ENTRAIDE SOCIALES - *Lycéens d'aujourd'hui dans la grande mutation de la jeunesse française*. Desclée de Brouwer, n. d. 213 p.

(213) ANTOINE, J. -"6.317.000 jeunes français de 15 à 24 ans." S.O.F.R.E.S., Paris, 1965, ronéotypé.

(214) ANTOINE, Gérald - "Les débouchés des études supérieures", "Les licences ne qualifient pour aucun emploi", souligne le recteur d'Orléans, M. ANTOINE". *Le Monde*, 20 septembre 1972, p. 23.

(215) BERTIN, J., COHN-BENDIT, G., GUERIN, J.Cl., MOUGENOT, M. - "Libres opinions". "De nouveaux prolétaires". *Le Monde*, 27 sept. 1972, p. 21.

(216) BON, F., BURNIER, M.A. - *Si mai avait gagné ...* Pauvert, 1968.

(217) BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude - *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Les Editions de Minuit, 1964, 189 p. (Le sens commun) 2ème édition, 1966.

(218) BUHLER, Alain - *Petit dictionnaire de la Révolution étudiante*. Ed. Didier, 1968, 48 p. (Préface de G. CONCHON, dessins de CABU).

(219) CAMBLAIN, B. - "La consommation", in CAMBLAIN, CLERC et al. *Des Millions de Jeunes*, ch. 10.

(220) CAMBLAIN, P., CLERC, P. et al. - *Des Millions de Jeunes*. Ed. Cujas, t. I, 1966, 619 p. (Aspects de la jeunesse).

(221) CAMILIERI, Carmel, TAPIA, Claude - *Jeunesse française et groupes sociaux après 1968*. C.N.R.S., Monographies françaises de Psychologie, n° 27, 1974, 181 p.

(222) CAZENEUVE, Jean - "Les "mass media" et l'éducation des jeunes". *Vie sociale*, 6-7 juin-juillet 1968, 281-90.

(223) CLOITRE, Yves-Marie - *Johnny HALLYDAY, les idoles et les jeunes*. Paris, Castermann, 1964.

(224) — "Salut les copains" in *Des Millions de jeunes*. Ed. Cujas, 1966, p. 119-152.

(225) Collectif - *Combats étudiants dans le monde*. Seuil, 1968.

(226) COMMISSION ARMEES-JEUNESSE - *Bilan d'Activité, 1970-1971, n° 19*. (21, Place Joffre, Paris 7ème),1971, 105 p.

(227) — *Armées-Jeunesse, Activités 1971-1972, n° 20*.(21, Place Joffre, Paris 7ème),1972, 122 p.

(228) COPFERMANN, Emile - *Problèmes de la jeunesse*. Petite Collection Maspéro, 1967, 190 p.

(229) DEBESSE, Maurice - *L'adolescence*. P.U.F., 1960, 120 p. (Que sais-je?).

(230) DOTTELONDE,Annick, WEKSTEIN, Irène - "Les maisons de jeunes". in *Des Millions de jeunes*, Cujas, 1966, 321-32.

(231) DUFRASNE, Claude - "Les mouvements de Jeunesse". in *Des Millions de Jeunes*, Cujas, Paris, 1966, 595 p., p. 285-320.

(232) DUQUESNE, Jacques - *Les 16-24 ans. Ce qu'ils sont, ce qu'ils pensent. D'après une enquête de l'Institut français d'Opinion publique*. Paris, les Editions du Centurion, 1962, 246 p. (Coll. "Le poids du jour")

(233) EPISTEMON - *Ces idées qui ont ébranlé la France, Nanterre novembre 1967 - juin 1968*. Fayard, 1968, 129 p. (Le monde sans frontières).

(234) FRAPPAT, Bruno - "Orientation". *Le Monde*, 27 septembre 1972, p. 21.

(235) GARRIGUES, Colette - "La jeunesse et l'amour". in *Des Millions de Jeunes*, Cujas, 1966, 159-201.

(236) GERIN, Elisabeth - *Les jeunes et la télévision*. Fleurus, 1965, 165 p. (Psychologie et éducation).

(237) GOLDSTEIN, Reine - "Les 16-24 ans" (Recension de : J. DUQUESNE, (232)). *Masses ouvrières*, 198, 1963, 93-5.

(238) HADFIELD, J.A. - *L'enfance et l'adolescence. Psychologie normale et pathologique*. Petite Bibliothèque Payot, 1968, 246 p.

(239) ISAMBERT-JAMATI, Viviane - "Remarques sur le service militaire". *Revue française de Sociologie*, avril-juin 1961, 2, "Guerre, armée, société", p. 100-105.

(240)"Jeunesse d'aujourd'hui, ses problèmes, ses conflits". Ed. Fleurus, *Cahiers d'éducateurs*, 1, 1962.

(241) *La jeunesse : force sociale ? Revue internationale des Sciences sociales*, XXIV, 1972, 2, numéro consacré à ...

(242) JOUSSELIN, Jean - *Jeunesse fait social méconnu*. Privat (Toulouse) P.U.F. (Paris), 1959, (Epuisé).

(243) — "Du vote à 18 ans et de son bon usage". *Cahiers de l'Enfance*, juin 1964.

(244) — *Une nouvelle jeunesse française dans un monde en mutation*. Privat, 1966, 322 p. (Epoque).

(245) — *Les révoltes des jeunes*. Les Ed. ouvrières, 1968, 272 p.

(246) LAVAU, Georges, MACRIDIS, R. - *Jeunesse et vie politique*. Rapport, 6ème Congrès mondial de l'A.I.S.P., Genève, septembre 1964.

(247) LEFEBVRE, Henri - *L'irruption de Nanterre au sommet*.Anthropos, 1968, 175 p. (texte paru dans le n° 8 (avril-juin 1968) de *L'Homme et la Société)*.

(248) LEMARESQUIER, Thierry - "Le point de vue des utilisateurs de l'éducation : la jeunesse". "Ce que la jeunesse reproche à l'éducation ; ce qu'elle en attend". in *L'Education en devenir*, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 435 p., pp. 114-116.

(249) LERBET, Georges - *Loisirs des jeunes*. Ed. Universitaires 1967, 210 p. (Pour mieux vivre).

(250) LUTTE, Gérard, PIVETEAU, Didier, CARREL, Jules, SARTI, Silvano - *Jeunesse européenne d'aujourd'hui. Modèles de comportement et valeurs*. Les Ed. ouvrières, 1970, 246 p. (Points d'appui - Education).

(251) MILSON, Fred - "Social origins of full-time Youth leaders". *Social Review*, Great Britain,1966, 14, 2, 197-200.

(252) MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS - *Rapport d'enquête sur la jeunesse française. Analyse des études et opinions exprimées, 1966-1967*. 1967, 8 ch., 4 annexes, n.p. multigr.

(253) — *Jeunes d'aujourd'hui*. La Documentation française, 1967, 338 p.

(254) MORIN, Edgar - "Adolescents en transition". "Classe adolescente et classes sociales, aspirations au divertissement et aspiration à la vie bourgeoise dans une commune du Sud-Finistère". *Revue française de Sociologie*, oct.-déc. 1966, VII, 4, 435-55.

(255) — "Les jeunes et les moyens d'information". Colloque du 10/12/1966 organisé par l'Association Presse-Information-Jeunesse. Ms 4.

(256) MOUCHEL, Pierre - "Crises dans l'Action catholique des jeunes : 1955-56-57". *Résurrection*, 6-7, 1957, 68-99.

(257) MULDWORF, Bernard - "L'influence de l'information sur la personnalité et la mentalité des jeunes". in *Les jeunes et l'information*, Compte rendu du Colloque du 10-12-1966 organisé par l'Association Presse-Information-Jeunesse. Ms I à 15.

(258) O.R.T.F. - OPINIONS - *La télévision et les jeunes de 10 à 16 ans. Audience et appréciations*. Etudes de Marchés, mars 1969, 56 p. ronéo.

(259) PHILIP, André - *Mai 68 et la foi démocratique*. Aubier-Montaigne, 1968.

(260) Recension d'ouvrages sur mai 68. *Le Monde*, 25 janvier 1969.

(261) REMOND, René - "L'organisation de la jeunesse - Institutions et mouvements". *Semaines sociales*, 1961.

(262) RIGAL, M. - "Participation des jeunes à la vie civique". Rapport fait au Colloque de Marly sur l'Animation. Marly-le-Roi, 21-25 novembre 1966. *Bulletin de Liaison*. Haut Comité de la Jeunesse, 1967, n° 32, p. 9-14.

(263) ROBERT, P. - "Les bandes". in *Des Millions de jeunes*, Ed. Cujas, 1966, p. 219-283.

(264) — *Les bandes d'adolescents*. Les Ed. ouvrières, 1966, 388 p.

(265) ROSENMAYR, Léopold -"Esquisse d'une sociologie de la jeunesse." *Revue internationale des Sciences sociales*, XX, 2, 1968, 319-351.

(266) SAUVY, Alfred - *La montée des jeunes*. Calman-Lévy, 1959, 252 p.

(267) SCHRAMM, W. - *L'influence de la télévision sur les enfants et les adolescents. Bibliographie annotée précédée d'un exposé sur le résultat des recherches*, U.N.E.S.C.O., *Etudes et documents d'Information*, 43, 1965, 62 p.

(268) SEMAINES SOCIALES - *La montée des jeunes dans la communauté des générations*. Reims, 1961, Le Centurion, 1961.

(269) SOUCHON, Michel - *La télévision des adolescents*. Les Ed. ouvrières, 1969, 280 p.

(270) SULLEROT, Evelyne - "Les jeunes et les moyens d'information". *Bulletin de Liaison*. Haut Comité de la Jeunesse, 1967, n° 32, p. 5-7.

(271) U.N.E.F./S.N.E.Sup. - *Ils accusent*. Seuil, 1968, (Combats).

(272) VIMONT, Claude et BAUDOT, Jacques - "Etude des caractéristiques sanitaires et sociales des jeunes du contingent. I - Le nombre d'exemptés et de sursitaires aux conseils de révision des classes 1955 à 1964". [illegible], 3, 1963, 499-530.

(273) VINCENT, G. - *Les lycéens*. Publications de la Fondation nationale des Sciences Politiques, Cahier n° 179, A. Colin, 1973, 856 p.

(274) VRAIN, Philippe - *Les débouchés professionnels des étudiants : Lettres, droit, sciences économiques, instituts d'études politiques, grandes écoles de commerce*. P.U.F., *Cahiers du Centre* [illegible], 3, 1973, 145 p.

(275) ZEGEL, Sylvain - *Les idées de mai*. Gallimard, 1968.

3. LE MONDE DU TRAVAIL.

A. Ouvrages généraux.

(276) ALBA, Victor - *Le mouvement ouvrier en Amérique latine*. Les Ed. ouvrières, 1953, 239 p. (Masses et Militants).

(277) ANCEL, Alfred - *Cinq ans avec les ouvriers. Témoignages et réflexions*. Centurion, Paris, 1963.

(278) ANDRIEUX, Andrée, LIGNON, Jean - *L'ouvrier d'aujourd'hui*. Paris, 1961, Marcel Rivière et Cie.

(279) AUMONT, Michèle - *Femmes en usine*. S.P.E.S., 1954.

(280) BELLEVILLE, Pierre - *Une nouvelle classe ouvrière*. Julliard, 1963, (Coll. Temps Modernes).

(281) BERTHON, Jean - "Contribution à la connaissance du chômage". *Projet*, Févr. 1968, 179-190.

(282) BIDOU, D., VRAIN, Ph., GONTIER, G. - "Carrière universitaire et perspectives professionnelles". *Population*, Févr. 1970.

(283) BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL - *L'emploi en Europe. Quelques problèmes d'importance croissante. Rapport II*, B.I.T., Genève, 1974, 144 p., Deuxième Conférence régionale européenne, Genève, 1974.

(284) "The case against executive mobility" (La mobilité des cadres dans les grandes entreprises américaines : une remise en question). *Business Week*, 28 oct. 1972.

(285) CEYRAC, François - "Discours aux assises du C.N.P.F. du 15 octobre 1977". *Le Monde*, 16-17 oct. 1977, pp. 1, 21.

(286) CHALENDAR, J. de - *L'aménagement du temps de travail. Conférence internationale, Paris, 26-29 sept. 1972. Rapport final.* O.C.D.E., Paris, 1973, 87 p. ronéo.,(Séminaires internationaux, 1972-1.)

(287) CHALINE, Claude - "Population active et agglomérations urbaines britanniques". *Annales de géographie*, 417, sept.-oct. 1967, 513-27.

(288) CHARPENTREAU, Jacques et KAES, René - *La culture populaire en France.* Paris, Les Editiions ouvrières, 1962, 206 p., (Coll. "Vivre son temps").

(289) CHATELAIN, Abel - "Migrations et domesticité féminine urbaine en France, XVIIIème-XXème siècles". *Revue d'Histoire économique et sociale*, 1969, 506-28.

(290) CHOMBART de LAUWE, Ph. - *La vie quotidienne des familles ouvrières. (Recherches sur les comportements sociaux de consommation).* C.N.R.S., 1956, 307 p. (Travaux du C.E.S.).

(291) COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN D'EQUIPEMENT ET DE LA PRODUCTIVITE - *Rapport général de la Commission de la Main-d'Oeuvre, quatrième Plan de développement économique et social.* Imprimerie nationale, 1961, 191 p.

(292) — *Préparation du VIème Plan. Rapport de la Commission Emploi.* La Documentation française, 1971, 2 Vol. 266 + 303 p.

(293) — *Formation, qualification professionnelle.* La Documentation française, 1971, 292 p. (Rapports des Commissions du VIème Plan, 1971-1975. Rapport de l'Inter-Groupe).

(294) COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES - *Exposés sur les activités d'orientation professionnelle des services de main-d'oeuvre des Etats membres de la Communauté.* 1971, 215 p.

(295) COMMUNAUTES EUROPEENNES, OFFICE STATISTIQUE DES - *Statistiques de base de la Communauté. Comparaison avec certains pays européens, le Canada, les Etats-Unis d'Amérique, le Japon et l'Union des Républiques socialistes soviétiques.* Luxembourg, 1972, 12ème édition, 218 p.

(296) COVENTRY, John, S.J. - "Educating for Industry". "The demands of a Technical Age". *The Dublin Review*, 472, Winter 1956-7, Special Number on Education, 126-34.

(297) CROZIER, Michel - *Usines et syndicats d'Amérique.* Les Ed. ouvrières, 1951, 186 p. (Masses et Militants).

(298) — "L'ambigüité de la conscience de classe chez les employés et les petits fonctionnaires". *Cahiers internationaux de Sociologie*, XVIII, Nouvelle Série II, janvier-juin 1955, p. 78-97.

(299) — "Employés et petits fonctionnaires parisiens, Notes sur le loisir comme moyen de participation aux valeurs de la société bourgeoise". *Esprit*, 6, 1959.

(300) CUVILLIER, Armand - *Un journal d'ouvriers : "L'Atelier", (1840-1850).* Les Ed. ouvrières, 1954, 223 p., Préface de G. BOUGLE, Avant-Propos d'E. DOLLEANS, (Masses et Militants).

(301) DAVID, Marcel - *Les travailleurs et le sens de leur histoire.* Paris, Ed. Cujas, 1967, 387 p., (Coll. Temps de l'Histoire, Série "Travailleurs").

(302) DELAMOTTE, Y. - *Les partenaires sociaux face aux problèmes de productivité et d'emploi.* O.C.D.E., 1971, 288 p.

(303) DELARUE, Jacques - "Formation technique et vocation sacerdotale". *Masses ouvrières,* 161, mars 1960, 43-64.

(304) DUMAZEDIER, Joffre - *Télévision et éducation populaire.* U.N.E.S.C.O., 1956.

(305) DUNNETTE, M.D., ARVEY, R.D., BANAS, P.A. - "Why do they leave", *Personnel,* may-june 1973, 25-39.

(306) FEDERATION PARISIENNE DU BATIMENT - *Les possibilités offertes aux femmes par les industries de la construction. Ingénieurs et techniciens.* Lois, 1971, 104 p.

(307) *La formation des hommes dans la société moderne.* Lois, Ed. techniques patronales, (31, rue Pierre Ie de Serbie, 16ème), 1971.

(308) FREMONTIER, Jacques - *La forteresse ouvrière : Renault. Une enquête à Boulogne-Billancourt chez les ouvriers de la Régie.* Fayard, 1971, 380 p., (Le monde sans frontières).

(309) FRIEDMANN, Georges - *Le travail en miettes.* Gallimard, 1956, (Idées).

(310) "Les gains des salariés de 1956 à 1971". *Liaisons sociales, Documents,* 66/72, 29-6-72.

(311) GOLDSTEIN, Reine - "Place du technicien dans le monde du travail". *Cahiers internationaux de Sociologie.* XXXVIII, Nouvelle Série, 1964, 161-72.

(312) GUELAUD-LERIDON, Françoise - *Le travail des femmes en France.* I.N.E.D., Commissariat général du Plan d'Equipement et de la Productivité. P.U.F., 1963, *Travaux et Documents,* n° 42, 77 p. (Préface de J. FOURASTIE).

(313) GUILBERT, Madeleine - *Les fonctions des femmes dans l'industrie,* Mouton, 1966, 393 p.

(314) GUILBERT, Madeleine, ISAMBERT- JAMATI, Viviane - "La répartition par sexes (de la main-d'oeuvre)" in *Traité de Sociologie du Travail,* A. Colin, 1961, t. I, p. 266-82, Sous la direction de G. FRIEDMANN et P. NAVILLE.

(315) HALBWACHS, Maurice - *La classe ouvrière et les niveaux de vie*. Alcan, 1913, (Travaux de l'*Année Sociologique*).

(316) HATZFELD, H., FREYSSINET, J. - *L'emploi en France*. Les Ed. ouvrières, 1964, 271 p. (bibliogr. stat. index, tabl.), (Economie et Humanisme, "Initiation économique, 5").

(317) IDIART, Pierre - "Phénomène ouvrier et phénomène de classe". *Cahiers internationaux de Sociologie*, XXXII, 1962, p. 205-225.

(318) ISAMBERT, François-André - "Les ouvriers et l'Eglise catholique". *Revue française de Sociologie*, XV, 4, oct.-déc. 1974, 529-51.

(319) JAMMES, Jean-Marie - "La déchristianisation ouvrière et le cas américain". *Masses ouvrières*, 134, oct. 1957, 56-77.

(320) "Les jeunes cadres face à leur insertion professionnelle". *Informations S.I.D.A.*, oct. 1973, 234, 21-24.

(321) KAES, René - *Les ouvriers français et la culture. Enquête 1958-1961*. Institut du Travail, Strasbourg, 1962, ronéo., 592 p. (sous la direction de Marcel DAVID).

(322) — *La culture, son image chez les ouvriers français*. Paris, Faculté des Lettres et Sciences humaines Paris-Nanterre et EPHE (VIème section), 1966, (thèse multigr.).

(323) LEDRUT, Raymond - *Sociologie du chômage*. P.U.F., 1966, 547 p. (Bibl. de Sociologie contemporaine).

(324) LHOMME, J. - "Le pouvoir d'achat de l'ouvrier français au cours d'un siècle : 1840 - 1940". *Le Mouvement social*, Les Ed. ouvrières, Lois, 63, avril-juin 1968, 41-70.

(325) "Les Lip en Europe". Colloque organisé à Paris par *Intersocial*, bulletin international de *Liaisons sociales*, 1ère quinzaine mai, 1975.

(326) MALLET, Serge - *La nouvelle classe ouvrière*. Seuil, 1963, 266 p., (Coll. Esprit "La cité prochaine").

(327) MICHEAU, M., BARTHELEMY, J.R. - *Institutions et problèmes d'emploi au Havre*. Fondation des Villes, février 1976, 77 p. ronéo., (4, rue de l'Abbaye, Paris 6ème).

(328) MINISTRY of LABOUR - *Manpower Report for 1968*. U.S.A., Washington, 1969.

(329) NAVILLE, Pierre - "Composition et fonction de la classe ouvrière". *La Nouvelle Revue marxiste*, novembre 1961, in *La classe ouvrière et le régime gaulliste*, p. 68-80.

(330) — *La classe ouvrière et le régime gaulliste. Questions du socialisme. I*. Ed. Etudes et Documentation internationales, 1964, 491 p.

(331) O.C.D.E. - *Adaptation of rural and foreign workers to industry. International Joint Seminar, Wiesbaden, IO th., I3 th. déc. I963, Final Report.* 1965, 299 p. (International Seminars 1963-4).

(332) — *La formation des ingénieurs. Objectifs et conception. L'école technique supérieure d'ingénieurs industriels de Séville.* 1968, 326 p.

(333) — *Mise en oeuvre de la recommandation du Conseil de l'O.C.D.E. sur une politique active de main-d'oeuvre.* Rapport du Comité de la Main-d'oeuvre et des Affaires sociales, approuvé pour diffusion générale par le Conseil à sa 156ème séance le 13 février 1968, 65 p.

(334) — *Mise en oeuvre d'une politique active de main-d'oeuvre.* Conclusions du Comité de la Main-d'Oeuvre et des Affaires sociales, approuvées par le Conseil de l'O.C.D.E. en vue d'une diffusion générale. *Stabilisation saisonnière de l'Emploi. La politique et les Programmes appliqués par les Entreprises pour assurer l'adaptation des travailleurs aux changements d'emploi,* n.d. 20 p.

(335) — *Tendances et innovations en matière de politique de main-d'oeuvre, I967-69.* Troisième Rapport sur la mise en oeuvre de la Recommandation sur une Politique active de Main-d'Oeuvre par le Comité de la Main-d'Oeuvre et des Affaires Sociales.(Approuvé pour diffusion générale par le Conseil à sa 213e séance le 17.3.70),1970, 59p.

(336) — *Manpower policy in Japan,* 1973.

(337) OLSON, B., BARKIN, S. - *Politique de main-d'oeuvre et politique sociale aux Pays-Bas.* O.C.D.E., 1967, 331 p., (Examens des politiques de main-d'oeuvre et des politiques sociales, 6).

(338) ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL - *L'expansion de l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi.* (Extrait du Rapport : *L'Emploi en Europe : quelques problèmes d'importance croissante,* présenté à la Deuxième Conférence régionale européenne de l'O.I.T., Genève, janvier 1974), B.I.T., Genève 1973, D. 26/1973, 90 p.

(339) "Le patronat et l'avenir de l'entreprise. Les hommes veulent que leur travail ne soit pas seulement le moyen de gagner leur vie déclare F. CEYRAC aux assises du C.N.P.F.", *Le Monde,* 16-17 oct. 1977, pp. 1, 21.

(340) PERROY, Elya - "La femme dans le monde du travail" in *La femme dans la société, son image dans différents milieux sociaux.* Travaux du Groupe d'Ethnologie sociale, Coll. dirigée par P.H. CHOMBART de LAUWE, Paris, C.N.R.S., 1963, 233-56.

(341) PHILIP, David - *Le mouvement ouvrier en Norvège.* Les Ed. ouvrières, 1958, 365 p.

(342) *Politique de main-d'oeuvre en Belgique.* O.C.D.E., 1971, 195 p. (Examens de la politique de main-d'oeuvre et de la politique sociale, 9).

(343) *Politique de main-d'oeuvre en France*. O.C.D.E., 1973, 142 p. (Examens de la politique de main-d'oeuvre et de la politique sociale, 12).

(344) *Politique de main-d'oeuvre en Norvège*. O.C.D.E., 1972, 309 p. (Examens de la politique de main-d'oeuvre et de la politique sociale, 10).

(345) *Politique de main-d'oeuvre au Royaume-Uni*. O.C.D.E., 1970, 254 p. (Examens de la politique de main-d'oeuvre et de la politique sociale, 7).

(346) PRADERIE, Michel, PASSAGEZ, Monique - "La mobilité professionnelle en France entre 1959 et 1964". *Etudes et conjonctures*, I.N.S.E.E., P.U.F., 10, oct. 1966, 166 p.

(347) "La pré-retraite volontaire. Un mauvais départ". *Le Monde*, 15 sept. 1977, p. 32.

(348) REYNAUD, Jean-Daniel - *Les syndicats en France*. A. Colin, 1963, 289 p.

(349) ROSA, M. - "Le plan comme lien entre l'Etat et l'Entreprise". *Humanisme et Entreprise*, 1973.

(350) SAINSAULIEU, Renaud - "Les classes sociales défavorisées et la télévision". *Revue française de Sociologie*, VII, 2, avril-juin 1966, 201-14.

(351) SAREL, Benno - *La classe ouvrière d'Allemagne occidentale. Essai de chronique. (1945-1958)*, Les Ed. ouvrières, 1958, 268 p., Préface de P. NAVILLE, (Masses et Militants).

(352) SAUVY, Alfred - "La tare du chômage. I - Un mal "volontaire". *Le Monde*, 11 juillet 1975, p. 24.

(353) — "La tare du chômage. 2 - Les moyens d'en sortir". *Le Monde*, 12 juillet 1975, p. 21.

(354) SINFIELD, Adrien - *Les travailleurs depuis longtemps au chômage*. O.C.D.E., 1968, 115 p. (Emploi des groupes spéciaux, 5).

(355) STENDENBACH, Frantz-J. - *La participation et la politique de main-d'oeuvre. Un défi à la société industrielle moderne*. O.C.D.E., Séminaire international,(Paris, 10-12 sept. 1969),sur *La Démocratie industrielle. Une exigence contemporaine*, 41 p. ronéo.

(356) SULLEROT, Evelyne - *Histoire et Sociologie du Travail féminin*. Ed. Denoël-Gonthier, 1968, 397 p. (Coll. Grand Format, "Femme").

(357) — "Fragile intégration". "Il n'y a plus de problème féminin". *Projet*, 51, janvier 1971, 70-6.

(358) SZELPAL, Arpad - *L'ouvrière deux mondes mêmes souffrances*. S.P.E.S., 1957, 206 p.

(359) THIBERT - "La formation professionnelle des femmes et ses problèmes". *Revue française de pédagogie*, juillet 1968, 18-31.

(360) THUILLIER, Guy - "Les incertitudes de la planification en matière de formation professionnelle". *Droit social*, novembre 1967.

(361) — "L'orientation professionnelle des jeunes non scolarisés". *Droit social*, avril 1968.

(362) TOURAINE, Alain - *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault*. C.N.R.S., Paris, 1955, 202 p.

(363) TOURAINE, Alain, et al. - *Consentement ou refus. Les travailleurs et les changements techniques*. O.C.D.E., 1965, 135 p.

(364) TOURAINE, Alain - *La conscience ouvrière*. Ed. du Seuil, 1966, 397 p. (Thèse complémentaire Lettres, Paris, 1965).

(365) VALLEE, A., KAWECKI, A. - *L[illegible]*. P.U.F., 1972, 96 p. (dossiers thèmes).

(366) VILLERME, L.R. - *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*. 10/18, n° 582/582, 1971, 316 p. Textes choisis et présentés par Yves TYL.

(367) WEIL, Simone - *La Condition ouvrière*. Gallimard, 1951.

B. La jeunesse ouvrière.

(368) ARNOW, P., HARBISON, F. - "The transition from school to work : A summary of viewpoints". *The transition from school to work*, A Report based on the Princeton Manpower Symposium, May 9-10, 1966, 282 p. Princeton, New Jersey, U.S.A., p. 3-19.

(369) AUGE, R., sous la direction de - *Vingt lettres sur l'adolescence adressées à un maître d'apprentissage*. Paris, 1955, A.P.C.M.F. 77 p. (La Maîtrise dans l'artisanat).

(370) BASTIDE, H., ROSET-CAZENAVE, M. - "Formation et devenir professionnel d'une promotion de jeunes après des études courtes. Une enquête dans la région parisienne". *Population*, 2, mars-avril 1972, 257-70.

(371) BAUDOT, J., DESMOTTES, J.M., VIMONT, C. - *Conditions de vie et d'emploi des jeunes travailleurs. Résultats de deux enquêtes*. I.N.E.D., *Travaux et documents*, cahier, n° 50, 1968, 175 p. (tabl. et figures).
(en Ière partie : Enquête sur les jeunes travailleurs urbains âgés de 14 à 24 ans).

(372) BELLAS, Monique - "Les jeunes et le travail". *Projet*, janvier 1966, 114-17.

(373) CASABIANCA, Rose-Marie de - *Enfants sans air. Etude Sociologique des enfants d'un quartier urbain*. Edit. Fleurus, 1959, 370 p., Préface du Chanoine BOULARD.

(374) CENTRE D'ETUDES DE L'EMPLOI - *Les Jeunes et l'Emploi. Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi*, n° 7, 1975, P.U.F.

(375) CHAMBRE DES METIERS DE FRANCE - "Enquête sur la Santé des apprentis". *Bulletin des Chambres de Métiers de France*, 13, janv.-févr. 1968, 28-33.

(376) CHIAVERINI, I., DASTE, P. - *Orientation scolaire et professionnelle*. Berger-Levrault, 1971, 380 p. (L'Administration nouvelle).

(377) DELCOURT, Claude - "Les jeunes dans la vie active". *Economie et Statistique*, 18, décembre 1970, 3-16.

(378) GOLDSTEIN, Reine - a) "Quelques aspects de la vie familiale en milieu ouvrier anglais". *Masses ouvrières*, 182, février 1962, 57-76.

b) "Aspects of family life among the working - classes of England". *New life*, 18, nov.-déc. 1962, 6, 148-67, (Traduction de l'article (378 a)).

(379) — "Les bandes de jeunes". *Tous unis*, (Responsables Coeurs Vaillants, Paris), 4, 1944, 13-14.

(380) — "Les jeunes travailleurs affrontés à leur vie de foi". *Economie et Humanisme*, 171, novembre-décembre 1966, p. 62-69.

(381) — *Le chômage chez les 14-25 ans. Résultats d'une étude*. Paris, J.O.C./F. 1968, 74 p. multigr.

(382) — "Le chômage des jeunes". *L'Education*, 28, 24/4/1969, 34-5.

(383) — "La transition de l'école au travail". O.C.D.E., *Séminaire syndical régional sur les jeunes sans emploi*, Dublin, avril 1970, ronéo.

(384) — *Modes de participation sociale de jeunes du milieu populaire en 1967*. Paris, J.O.C./F. 1970, 250 p. (27 tabl., 31 gr. bibliogr. table anal. index), Offset, (thèse Sociologie).

(385) — "La transition de l'école au travail". *Projet*, 51, janvier 1971, 97-104.

(386) — "De l'école au travail". *L'Education*, 116, 4 novembre 1971, 11-12.

(387) — "La transition de l'école au travail". *Informations S.I.D.A.*, novembre-décembre 1971, Lille, 3 p.

(388) GOLDSTEIN, Reine - "Jeunesse ouvrière et participation sociale". *Economies et Sociétés, La participation (III), Cahiers de l'I.S.E.A.*, Serie M.S. n° 15, t. VI, n° 9-10, septembre-octobre 1972, 1921-34.

(389) GROEMPING, F.A. - "Transition from school to work in selected countries". *The transition from school to work*, A Report based on the Princeton Manpower Symposium, May 9-10, 1968, 282 p., Princeton, New-Jersey, U.S.A., p. 132-188.

(390) HAICAULT, Monique - "Les attentes professionnelles des jeunes demandeurs d'emploi des services de placement de la Seine". *Revue française du Travail*, avril-juin 1965.

(391) HAUT COMITE DE LA JEUNESSE - *Enquête sur l'utilisation de la radio et de la télévision par les associations de culture populaire et les mouvements de jeunesse*. 1966, 2ème trimestre.

(392) — "Etude sur la Formation et l'information économique dans les associations volontaires". *Bulletin de liaison du Haut Comité de la Jeunesse*, 32, 1967, 15-27.

(393) IDIART, Pierre - *Les jeunes travailleurs de 15 à 25 ans dans la France d'aujourd'hui*. Les Ed. ouvrières, 1964, 150 p. (Coll. Jeunesse Actualité).

(394) IDIART, Pierre, GOLDSTEIN, Reine - "L'avenir des filles du milieu populaire". *Masses ouvrières*, 210, septembre 1964, 49-55.

(395) — *L'avenir professionnel des jeunes du milieu populaire. Analyse des réponses de 60.000 jeunes*. Paris, Les Ed. ouvrières, 1965, 214 p., (tabl. graph. bibliogr.), (Coll. "Jeunesse Actualité").

(396) "Les jeunes et le travail". *Projet*, janvier 1966, 114-17.

(397) J.O.C./J.O.C.F. - *Etude sur l'Avenir professionnel des jeunes du Monde ouvrier*. Enquête réalisée d'octobre 1969 à mars 1970, 429 p., Offset, (Tabl.).

(398) — *Résultats de l'enquête : "Avenir professionnel"*. Octobre 1969 - mars 1970, ronéo., n.d. 7 ch. n.p.

(399) LECOMTE, H. - "Les jeunes face à leur formation professionnelle". *Economie et Humanisme*, 171, nov.-déc. 1966, 51-61.

(400) LEPLATRE, Nicole - "Le jeune ouvrier dans l'entreprise : une situation de "minorité". *Sociologie du Travail*, 1960, 2, 1, 39-51.

(401) LEPLATRE, Nicole, MARENCO, Claudine - *Approche sociologique des jeunes ouvriers. (Résultats d'une enquête d'exploration)*. I.S.S.T., 1958, 73 p. multigr.

(402) "La loi Royer", *Le Monde*, 20 oct. 1973, p. 14, 20 nov. 1973, p. 23.

(403) MANGENOT, Marc, ALISE, Norbert, REMOUSSIN, Fabienne - *Les jeunes face à l'emploi*. Editions universitaires, 1972, 300 p. ("citoyens" - Tema action).

(404) MAUPEOU-LEPLATRE, Nicole de - *Le cheminement professionnel des jeunes ouvriers*. Première Partie : I - Etude rétrospective des carrières, II - Annexes. Deuxième Partie : Les projets et les aspirations, Paris, I.S.S.T., 1961, Ière Partie : 206 + 141 p. - 2ème Partie : 1963, 146 p. multigr.

(405) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (CEREQ) - *Les emplois tenus par les jeunes de 17 ans*. La Documentation française, mai 1972, dossier n° 3, [illegible] p.

(406) — *Accès à la vie professionnelle : enseignement technologique long, second cycle. L'accès à la vie professionnelle des élèves sortis de l'enseignement technique. Une enquête réalisée en 1970 auprès des élèves qui ont préparé un B.E.I., un B.E.C. ou un B.S.E.C. en 1966*. La Documentation française, janvier 1973, dossier 5, 160 p.

(407) — *Les conditions d'accès à la vie professionnelle et l'attitude devant l'emploi des élèves sortis de l'enseignement professionnel long pour les spécialités mécaniques et comptabilité. Une enquête réalisée en 1970 auprès des élèves ayant préparé un B.E.I., un B.T., un B.E.S. en 1966*. La Documentation française, octobre 1973, Document n° 17, 64 p.

(408) MINISTERE DE L'EDUCATION - "Le régime d'éducation professionnelle en "Contrat d'Education", nouvelle forme d'enseignement professionnel qui, dès la rentrée scolaire de 1967, se substituera à l'apprentissage pour les jeunes de 14 à 16 ans". Circulaire du 7 février 1967, *Liaisons Sociales, Législation sociale*, n° 3188, 28-2-1967, 4 p.

(409) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (CEREQ) - *Les possibilités d'emploi selon les qualifications acquises dans les formations initiales*. La Documentation française, juin 1972, dossier 4, 147 p.

(410) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - *Nomenclature analytique des Activités professionnelles enseignées dans les Etablissements du Ministère de l'Education Nationale dispensant un Enseignement technique*. Imprimerie nationale, 1964, 41 p.

(411) MOLES, A.M. - "La Radio-télévision au service de la promotion socio-culturelle". *Communications*, 7, 1966, I-10.

(412) "Malgré la prolongation de la scolarité - les difficultés d'emploi des moins de 18 ans se sont aggravées". *Le Monde*, 27 décembre 1967, 1.

(413) MOUNIER, Louis - "Les motivations et l'adaptation professionnelle des jeunes travailleurs". *La Psychiatrie de l'Enfant*, P.U.F., X, 1-1967, 235-256.

(414) *L'orientation professionnelle et la réussite ouvrière*. Colloque de Royaumont organisé par la J.O.C.. Les Ed. ouvrières,1964, 212 p. (Coll. Jeunesse Actualité).

(415) PETIN, M. - "Une étude sur les conditions actuelles du travail chez les jeunes de moins de 18 ans". *BINOP*, n° 2, mars-avril 1954.

(416) ROUSSELET, Jean - *L'adolescent en apprentissage*. P.U.F., 1972, 144 p. (S.U.P., Paideia, Psychologie de l'enfant).

(417) ROUSSELET, Jean, DUBRULLE, N. - "L'insertion au travail d'un échantillon de jeunes demandeurs d'emploi inscrits à l'Agence Nationale pour l'Emploi". *Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi*, I.N.E.D, P.U.F., 2, 1973, 33-74, Numéro sur : *Les attitudes des travailleurs et des employeurs à l'égard de l'emploi*.

(418) ROUSSELET, J., FAGUER, J.P., BALAZS, G. - *Emplois proposés par la Section d'Accueil des Jeunes de Paris de 1959 à 1969*. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Population, Etude du C.E.R.C.E.T.J. et du F.N.E., 1971, 100 p.

(419) ROUSSELET, Jean, HAICAULT, Monique - *Recherche sur les ambitions sociales et les motivations professionnelles chez les Jeunes demandeurs d'emploi dans les services d'orientation et de placement du Ministère du Travail*. Centre d'Etudes et de Recherches sur les conditions d'emploi et de travail des jeunes, Févr. 1964, 149 p. ronéotypées.

(420) — *Etude d'une promotion d'apprentis scolarisés de la métallurgie (R.N.U.R.) - Attitudes et ambitions professionnelles*. Centre d'Etudes et de Recherches sur les conditions d'emploi et de travail des jeunes, Févr. 1964, juin 1965, 2 t. - 140 p. + 160 p.

(421) SCHIELE, Robert, MONJARDET, André - *Les apprentis scolarisés (leur mentalité vue par 5.000 d'entr'eux)*. Les Ed. ouvrières, Economie et Humanisme, 1964, 327 p., Préface de M. DEBESSE, (L'Enquête et l'Action).

(422) — "La culture professionnelle des apprentis scolarisés". *Revue de l'Action populaire*, 177, avril 1964, 437-50.

(423) "Statut des personnels des centres d'information et d'orientation". *Journal officiel*, 23 avril 1972.

(424) THUILLIER, Guy - "L'information professionnelle des jeunes non scolarisés". *Droit social*, sept. 1968, 489-97.

(425) *The transition from school to work*. A report based on the Princeton Manpower Symposium. May 9-10, 1968, Princeton, New-Jersey, U.S.A., 282 p.

(426) VAN DER MEERSCH, Maxence - *Pêcheurs d'hommes*. Albin Michel, 1940, Hachette,(Le Livre de Poche, n° 1709).

II - SCIENCES DE L'EDUCATION -

1. GENERALITES.

(427) AVANZINI, Guy, sous la direction de - *La Pédagogie au XXème siècle*. Privat, 1975, 399 p. (Histoire contemporaine des Sciences humaines).

(428) AVANZINI, Guy - "Philosophie et sciences de l'éducation". in *La Pédagogie au XXème siècle*, (427), 339-54.

(429) — *Introduction aux Sciences de l'Education : les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation moderne*. Privat, 1976, 200 p. (Mésopé - Bibl. de l'action sociale).

(430) BAIN, Alexandre - *La Science de l'Education*. F. Alcan, 1894, 328 p. (8e éd.).

(431) BECK, Robert Holmes - *A social history of Education*. U.S.A., Prentice Hall Inc. N.J., 1965, 149 p. (Foundation of Education Series).

(432) BESNARD, Pierre - *Socio-pédagogie de la formation des adultes*. Les Ed. E.S.F., Entreprise moderne d'Edition, 1974, 180 p.

(433) CARBONNIER, Jean, ISAMBERT-JAMATI, Viviane, LEVY-BRUHL, Henri - *Sociologie de l'Education*. Extrait du Vol. 1961 de *l'Année Sociologique*, 415-444.

(434) DEBESSE, Maurice, MIALARET, Gaston - *Traité des Sciences pédagogiques*. 6 V., P.U.F., 1969-1975, Introduction,1969, 207 p.

(435) DURKHEIM, Emile - *Education et Sociologie*. P.U.F., 1966, XI, 124 p, Préface de M. DEBESSE, Introduction de P. FAUCONNET.

(436) HONORE, Serge - "De la psychologie à la Sociologie de l'Education". *La Pédagogie au XXème siècle*, (427), 119-146.

(437) HUBERT, René, MIALARET, Gaston - *Traité de Pédagogie générale*. P.U.F., 1965, 687 p. (Logos), 6e éd. revue et mise à jour par G. MIALARET.

(438) ISAMBERT-JAMATI, Viviane, MAUCORPS, Jean-Jacques - *La Sociologie de l'Education. Tendances actuelles de la recherche et Bibliographie*. Etabli pour l'Association internationale de Sociologie sous les auspices du Comité International pour la Documentation des Sciences Sociales. Mouton et Cie, La Haye-Paris, *Current Sociology, La Sociologie contemporaine*, V. XX, 1, 1972, 147 p.

(439) ISAMBERT-JAMATI, Viviane - "Sociologie de l'école". in *Traité des Sciences pédagogiques*, (434), t. 6, 1974, 141-185.

(440) MARITAIN, Jacques - *Pour une philosophie de l'Education*. Librairie Arthème Fayard, 1959, 249 p. (Les idées et la vie).

(441) SCHRAMM, Wilbur - *An annoted bibliography of the research on programmed instruction*. Washington (DC), U.S. Office of Education, 1964.

(442) VIAL, Jean - "L'époque contemporaine". in *Traité des Sciences pédagogiques*, (434), t. 2, 1971, 385-429.

2. L'ECOLE.

A. Pédagogie.

(443) ARENTS, P. - *Projet de réforme de l'enseignement*. Ligue de l'Enseignement, Paris, 1955.

(444) Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche scientifique - *"Indications sur le rôle de la pratique de l'alternance dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays"*. Colloque sur l'enseignement supérieur en alternance, Rennes, 21-22-23 septembre 1973, 19 p.

(445) AVANZINI, Guy - *L'échec scolaire*. Paris, Ed. universitaires, 1967, 205 p., (Pour mieux vivre).

(446) — *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse, Privat, 1975, 318 p.

(447) BERNSTEIN, Basil, BRANDIS, Walter - *Selection and Control : Teacher's ratings of Children in the Infant school*. (Influence de certaines variables dans le primaire). London and Boston : Routledge and Kegan Paul, 1974, XI, 163 p.

(448) BERNSTEIN, Basil - *Classe et pédagogie : visibles et invisibles*. Paris, O.C.D.E.- CERI, 1975, 40 p. (Etudes sur les sciences d'apprentissage, 2).

(449) BONNIEL, Jacques - *La réussite scolaire dans le cadre d'une institution privée de formation : le cas de l'Union Nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation. U.N.M.F.R.E.O.* - Economie et Humanisme, Caluire, n.d. (1972 ?), 72 p. + annexes.

(450) BREMER, John, MOSCHZISKER, Michael Von - *The school without walls, Philadelphia's Parkway Program*. U.S. Holt, Rinehart and Winston Inc. 1971, 295 p.

(451) BURON, Pierre - "Suite du débat sur la déclaration du Ministre de l'Education nationale sur les problèmes de l'enseignement". *Débats de l'Assemblée Nationale*, 2ème séance du 15 avril 1970.

(452) CAPELLE, Jean - Préface à GRANDPIERRE, André - *Une éducation pour notre temps*. Ed. Berger-Levrault, 1963, 280 p.

(453) CHARTIER, Daniel -""La pédagogie de l'alternance". La Pédagogie des Maisons familiales" *Education et Développement*, 84, mars 1973, 14-25, Numéro sur *L'Alternance Etude-Travail, l'expérience des Maisons Familiales rurales*.

(454) — *Genèse d'une institution éducative. Contribution à l'étude des liaisons du milieu de vie et de l'école dans une pédagogie de l'alternance. Le cas des Maisons Familiales rurales, 1935-1950*, Diplôme de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, (VIe section), 1977, 242 p.

(455) CHOMBART de LAUWE, Paul Henry, et al. - *Cadres nouveaux, méthodes nouvelles. A la recherche des techniques pédagogiques*. C.E.C., Paris, Les Presses d'Ile-de-France, 1947, (Centre d'Education contemporaine), Préface de R. GAL.

(456) COMMISSION DES CLASSES D'ACCUEIL- *Rapport annuel 1970-71*. (Suisse), 7 p. + 8 tabl., Ronéot.

(457) COUSINET, Roger - "La rencontre entre maîtres et élèves". *Education Nationale*, 2 mai 1958, 1-3.

(458) DASCOTTE, R. - *L'actualité dans les classes du Ier cycle*. Ed. de l'Ecole, 1969, 173 p.

(459) DUFFAURE, André, ROBERT, J. - *Une méthode active d'Apprentissage agricole. Les cahiers de l'exploitation familiale*. Paris, E.A.M., 25, rue des Ecoles, 1955, 247 p. (Préface de R. COUSINET).

(460) DUFFAURE, André - *Analyse de situation pédagogique et structurelle*. Istituto Professionale Di Stato per l'Industria E l'artigianato Di Vittorio Veneto, U.N.M.F.R.E.O., Paris, 1970, 26 p. ronéot.

(461) — "Une stratégie de désenclavement du Milieu rural : Les Maisons Familiales rurales d'Education et d'Orientation". Note à l'Académie d'Agriculture, séance du 17 juin 1970, 6 p. dactylogr.

(462) DUGAS - "Evolution de l'enseignement technique féminin". *Informations S.I.D.A.*, 152, oct. 1966, 106-7.

(463) GAL, Roger - *Où en est la pédagogie*. Buchet-Chastel.

(464) GIROD de L'AIN, B. - "La réforme de l'enseignement supérieur". *Le Monde*, 2-7 juin 1964.

(465) GOLDSTEIN, Reine - "Peut-on généraliser l'alternance ?". *Education et Développement*, 84, mars 1973, 82-6, Numéro sur *l'Aternance Etudes-Travail, l'Expérience des Maisons Familiales rurales.*

(466) GRANDPIERRE, André - *Une éducation pour notre temps.* Paris, Ed. Berger-Levrault, 1963, 280 p. (Annexes stat. et législ.) (Préface de J. CAPELLE).

(467) HASSENFORDER, Jean - *L'innovation dans l'enseignement.* Castermann, 1972.

(468) IDIART, Pierre - "Le système des 4/4 dans l'enseignement américain, est-ce aussi l'alternance ?". *Education et Développement*, 84, mars 1973, 76-81, Numéro sur *l'Alternance Etudes-Travail, l'expérience des Maisons Familiales rurales.*

(469) LATOUCHE, Nicole - *Formation générale et promotion supérieure du travail. Etude du cas des stagiaires d'un Centre de Formation Interentreprises. Boulogne-Billancourt*, Thèse de 3e cycle, Lettres, Paris, 1969, EPHE, VIe section, IX, 400 p. dactylogr.

(470) LERBET, Georges - *Pédagogie, formation et démocratie (essai d'approche structuraliste de la formation permanente).* Thèse de Doctorat ès-Lettres, 412 p., (Bibliogr. anal. 2 index).

(471) — "Co-action, Co-représentation, Co-opération". *Revue des Etudes coopératives*, 181, 8, 3e trim. 1975, 11-17.

(472) — *Introduction à une pédagogie démocratique.* Le Centurion, (Sciences Humaines),1971, 135 p. (Paido Guides).

(473) LOBROT, Michel - *La pédagogie institutionnelle.* Gauthier-Villars, 1966, 281 p.

(474) — *La pédagogie non-directive : l'école vers l'autogestion.* Gauthier-Villars, 1967.

(475) LOBROT, Michel, et al. - *Changer l'école.* Ed. de l'Epi, 1970, 246 p.

(476) LOHISSE, Jean, BRICHET, Nicole - *La télévision et l'enseignement. Bibliographie internationale commentée.* Librairie Universitaire, Louvain, 1968, 476 p., (Centre des techniques de diffusion).

(477) MAGNAY, H.S., THOMAS, D.R.O. - *Préparation for working life during the final years of compulsory schooling.* O.C.D.E., Manpower and Social Affairs Committee, M.S./M./309.181, 23 d. febr. 1966, 76 p. ronéot. (Restricted).

(478) MALITZA, Mircea - "Dans le nouveau système d'enseignement l'atelier a autant d'importance que la classe". *Le Monde*, 19-20 septembre 1971, p. 13.

(479) MARC, Pierre - "Incertitudes et frontières de la fonction enseignante: la formation pédagogique". in *La Pédagogie au XXème siècle*, (427), 321-38.

(480) MIALARET, Gaston - *Introduction à la pédagogie*. P.U.F., 1964, 180 p. (L'Educateur).

(481) NEILL, A. S. - *Libres enfants de Summerhill*. Maspéro, 1970, 326 p.

(482) OZANAM, Jacques - "Les Maisons Familiales, un autre enseignement". *Education et Développement*, 84, mars 1973, 42-55, numéro consacré à *l'Alternance Etudes-Travail, l'expérience des Maisons Familiales rurales*.

(483) "Le Plan LANGEVIN-WALLON de réforme de l'enseignement". Compte rendu du Colloque organisé par le Groupe français d'Education nouvelle et la Société française de Pédagogie, P.U.F., 1964, cité in LE THANH KHOI, *Industrie de l'enseignement*, 201 sq.

(484) PIAGET, Jean - *Psychologie et Pédagogie*, Denoël-Gonthier, 1976, 265 p., (Médiations).

(485) REY, Micheline - *Cours de français pour parents d'élèves de langues étrangères. "Une expérience, dans le cadre d'une étude sur l'adaptation scolaire et l'insertion sociale des élèves étrangers"*. Genève, mai 1971, Ecole des parents du cycle d'orientation, 18 p. dactylogr.

(486) ROMAN, Frederick William - *La place de la Sociologie dans l'Education aux Etats-Unis*. Marcel GIARD, Libraire Editeur, 1923, 425 p.

(487) ROUSSEAU, Jean-Jacques - *Emile ou de l'Education*. Ed. Sociales, 1958, 262 p.

(488) SPENCER, Herbert - *De l'Education intellectuelle, morale et physique*. Marabout Université, 1974, 242 p., Présentation de Robert GANZO, "Herbert SPENCER ou l'absolu pédagogique", VII-XI.

(489) VIAL, Francisque - *La doctrine d'éducation de J.J. ROUSSEAU*. Libr. Delagrave, 1920, 208 p.

(490) VIAL, Jean - *La pédagogie au ras du sol*. Paris, Ed. E.S.F., 1973, 165 p. (Encyclopédie moderne d'éducation).

(491) — "L'enseignement technique". in *Traité des Sciences pédagogiques*, (434), t. 5, 1974, 67-84.

(492) — *Vers une pédagogie de la personne : des groupes de niveau au travail indépendant*. P.U.F., 1975, 220 p. (S.U.P., l'Educateur, 52), Préface de G. MIALARET.

B. Ecole et société.

(493) ANTOINE, Gérald, PASSERON, Jean-Claude - *La réforme de l'Université*. Calman-Lévy, 1966.

(494) ARON, Raymond - Préface à COOMBS, Philip. - *La crise mondiale de l'Education, Analyse de systèmes*. P.U.F., 1968, 319 p. (S.U.P., l'Educateur).

(495) AYOUB, Eliane - "L'enseignement technique en Grande-Bretagne". *L'Education nationale*, 834, 5 oct. 1967, 13-14.

(496) BAUDELOT, C., ESTABLET, R. - *L'école capitaliste en France*. 1972, 336 p.

(497) BERTAUX, Perre - "Facteurs affectant le développement de l'éducation". "Une crise de croissance". *L'Education en devenir*, 99, 101.

(498) BISSERET, Noëlle - "La sélection à l'Université : étude des rapports de dominance". *Revue française de Sociologie*, 9, 1968, 463-96.

(499) — "La naissance et le diplôme. Les processus de sélection au début des études universitaires". *Revue française de Sociologie*, 9, 1968, 185-207.

(500) BOURDIEU, Pierre - "L'école conservatrice". *Revue française de Sociologie*, juillet-septembre 1966, VII, 3, 325-47.

(501) BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, avec la collaboration de Michel ELIARD - *Les étudiants et leurs études*. Mouton, 1964, *Cahiers de Sociologie européenne*, 148 p.

(502) — "Les valeurs du système universitaire français. Quelques réflexions de méthode". *Colloque de la Société française de Sociologie*, oct. 1965, 14 p. ronéot.

(503) — *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Ed. de Minuit, 1970, 279 p.

(504) CARNEGIE CORPORATION OF NEW-YORK - "Education and Politics". *Quarterly*, XI, janv. 1963, I.

(505) CHATELAIN, Paul - "Scolarisation et activité professionnelle des adolescents en France". *Annales de géographie*, 416, juillet-août 1967, 385-410.

(506) CHOMBART de LAUWE, P.H.- *Pour l'Université, Avant, pendant et après mai 68*. Payot, 1968.

(507) C.G.T. - *La formation professionnelle, aujourd'hui*. Compte rendu de la réunion du 27/2/1975 de la Commission confédérale "Emploi et Formation professionnelle", n. d. ronéotypé, 18 p.

(508) COMMISSION INTERNATIONALE CREEE PAR L'U.N.E.S.C.O. EN 1971 POUR ELABORER "UNE REFLEXION SUR LES STRATEGIES DE L'EDUCATION A L'ECHELON INTERNATIONAL"- Rapport dit "Rapport FAURE". *Apprendre à être*, Fayard, 1972.

(509) COOMBS, Philip - *La crise mondiale de l'Education. Analyse de systèmes*, P.U.F., 1968, 319 p. (S.U.P.- L'Educateur), Préface de R. ARON.

(510) CROS - *L'Explosion scolaire*. Comité universitaire d'information pédagogique, Paris, 1961.

(511) "Culture scolaire et culture de masse". *Cahiers universitaires catholiques*, juin-juillet 1964, (numéro spécial).

(512) DERRICK, Michael - "Education in a changing world". *The Dublin Review*, 472, Winter 1956-57, Special Number on *Education in a Changing World*, 97-100.

(513) DEVEZE, Michel - *Histoire contemporaine de l'Université. De Pékin à Berckeley en passant par Paris ...*, S.E.D.E.S. - C.D.U., 1976, 461 p.

(514) DUFFAURE, André - "Les Maisons Familiales rurales et leur évolution". *Education et Développement*, numéro spécial consacré à *L'Alternance Ecole-Travail, L'expérience des Maisons Familiales rurales*, 84, mai 1973, 3-11.

(515) DUMAZEDIER, Joffre, HASSENFORDER, Jean - "Les besoins culturels, les jeunes adultes et la réforme de l'enseignement secondaire". *Courrier de la Recherche pédagogique*, 15, janvier 1962.

(516) Coll. *L'Education en devenir*. Paris, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 435 p.

(517) *Education in a Changing World*, Special number on, *The Dublin Review*, 472, Winter 1956-7, London, Burns and Oates, 97-267.

(518) FOURASTIE, Jean - "Enquête sur les résultats scolaires de trois générations". *Science et conscience de la société*, Mélanges en l'honneur de R. ARON, Calman-Lévy, 1971, 2 V., t. II.

(519) FREIRE, Paulo - "Quelques idées insolites sur l'éducation". "Il ne peut y avoir d'éducation neutre". *L'Education en devenir*, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 124-8.

(520) — "Quelques idées insolites sur l'éducation". "Pour une relation dialectique entre enseignant et enseigné". *L'Education en devenir*, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, III-13.

(521) FRIEDMANN, Georges - "Enseignement et culture de masse". *Communications*, 1, 1962, 3-15.

(522) — "L'école et les communications de masse : opinions, documents, débats". *Communications*, 1962, 2, débat, p. 122-77.

(523) GENTIL-BAICHIS, Yves de - "Le dossier de l'inégalité des chances à l'école". *La Croix*, 19 mai 1972.

(524) GIRARD, Alain, BASTIDE, Henri - *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. I - Une enquête nationale dans l'enseignement primaire. II - La détermination des aptitudes. L'influence des facteurs constitutionnels, familiaux et sociaux*. Paris, P.U.F., t. I, 1950, t. II, 1954.

(525) GIRARD, Alain, BASTIDE, Henri - "La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement". *Population*, juillet-septembre 1963, 3, p. 435-72.

(526) — "De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'Université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972". *Population*, mai-juin 1973, 571-92.

(527) GIRARD, Alain, BASTIDE, Henri, POURCHER, Guy - "Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement". *Population*, 1963, 1, p. 9-48.

(528) GREGOIRE, Roger - *L'Education professionnelle*. O.C.D.E., 1967, 138 p.

(529) GUSDORF, Georges - *L'université en question*. Payot, 1964, 224 p., (Etudes et documents Payot).

(530) HALSEY, A.H. - "L'éducation et les transformations sociales". "Dans quelle mesure l'éducation intervient-elle comme facteur de stratification sociale et d'égalité des chances ?". *L'Education en devenir*, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 135-41.

(531) HERZLICH, G. - "Les doublures de l'enseignement secondaire, un professeur sur quatre est maître auxiliaire". *Le Monde*, 27 septembre 1972, p. 21.

(532) HOCHMUTH, P., WALZER, J. - *L'orientation professionnelle en République démocratique allemande. Information sur les buts, les tâches et les méthodes de l'orientation professionnelle des élèves, des jeunes et des travailleurs*. Secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle, R.D.A., Panorama D.D.R., 1976, 29 p.

(533) HUSEN, Torsten - *Origine sociale et éducation. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. O.C.D.E.-C.E.R.I., 1972, 202 p.

(534) — *Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. O.C.D.E.-C.E.R.I., 1975, 209 p.

(535) ILLICH, Ivan - *Une société sans école*. Seuil, 1971.

(536) — "De la nécessité de déscolariser la société". "Contre la tyrannie des structures et des programmes". *L'Education en devenir*, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 118-9.

(537) INSTITUT NATIONAL D'ETUDES DEMOGRAPHIQUES - *"Population" et l'enseignement. Démographie et Sciences humaines*. P.U.F., 1970, 571 p., Introduction d'A. GIRARD.

(538) ISAMBERT-JAMATI, Viviane - "Education et maturité sociale dans la France contemporaine". *Cahiers internationaux de Sociologie*, juil-déc. 1961, 122-44.

(539) — *Crises de la société, crise de l'enseignement*. P.U.F., 1970.

(540) JAPAN MINISTRY OF LABOR - VOCATIONAL TRAINING BUREAU - *Vocational training in Japan*. Tokyo, 1972.

(541) KAYSER, Bernard, GAUDEMAR, Paul de - *Dix années d'une génération d'étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Toulouse. Recherches sur les étudiants inscrits en propédeutique en 1956-57*. Publications de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Toulouse. Série B., t. 2, 1967, 133 p. (Préface de M. Jacques GODECHOT).

(542) KING, Edmund J. - "La démocratisation de l'enseignement". "L'enseignement, produit et facteur de discrimination sociale". *L'Education en devenir*, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 128-33.

(543) KLEIN, Pr. H., BEHLING, E. - *L'Education nationale*. Petite Collection de poche, "République démocratique allemande" Dresden, 1972, 63 p.

(544) LABANI, Christopher M. - "Les finalités de l'éducation". "Quelques aspects de la crise : les abandons, l'inadaptation, les examens". *L'Education en devenir*, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 103-6.

(545) LENGRAND, Paul - "Les insuffisances de l'éducation". "L'enseignement manque la cible". *L'Education en devenir*, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 106-11.

(546) LE THANH KHOI - *L'industrie de l'enseignement*. Ed. de Minuit, 1967, 419 p., (Coll. Grands Documents).

(547) MARKIEWICZ-LAGNEAU, Janina, NETTER, Michèle, LORIEUX, Jacques - *Les étudiants des Instituts universitaires de Technologie (I.U.T.) en France*. O.C.D.E., Paris 1973, 156 p.

(548) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - *Origine sociale (étudiants français, France - Public - 1968-69)*. ronéo. n. d. 7 p. de tabl.

(549) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - SERVICE CENTRAL DES STATISTIQUES ET DE LA CONJONCTURE - "L'origine sociale des élèves du second degré, Enseignement public, Année scolaire 1967-68". *Note d'information*, 6, 15 janvier 1969, 4 p.

(550) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - SERVICE D'INFORMATIONS ECONOMIQUES ET STATISTIQUES - *Note d'information :* n° 74-07 du 19 février 1974.

(551) — "Situation d'ensemble des effectifs d'élèves et d'étudiants des établissements scolaires et du personnel enseignant. Enseignement public et privé à plein temps, année 1972-1973". *Note d'information :* n° 74-12, 26 mars 1974, 4 p.

(552) — "Les bourses de l'enseignement du second degré. Effectifs des boursiers en 1972-1973. Enseignement public et privé". *Note d'information*, 74-14, du 9 avril 1974, 4 p.

(553) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - SERVICE D'INFORMATIONS ECONOMIQUES ET STATISTIQUES - "Répartition par âge des effectifs d'élèves scolarisés à plein temps dans les enseignements public et privé du Ier et du 2ème degré, 1972-1973". *Note d'information :* n° 74-16, 23 avril 1974, 4 p.

(554) — "Situation de la population féminine dans l'enseignement du second degré et dans l'enseignement supérieur en 1972-1973". *Note d'information :* n° 74-17, du 3 mai 1974, 4 p.

(555) — *France, 1969-1970* - Répartition des élèves boursiers des enseignements du niveau du second degré,

a) selon les parts et par cycle d'enseignement,
   - ensemble des bourses
   - bourses nouvelles

b) selon leur origine socio-professionnelle,
   - récapitulation générale.

Tableaux statistiques, décembre 1970, Document, n° 3 951, 17 p.

— *Tableaux statistiques :*

(556) Doc. n° 4 188, année 1970-1971

(557) " 4 313, " 1971-1972

(558) " 4 387, " 1972-1973

(559) " 4 391, " 1972-1973

(560) " 4 407, " 1972-1973

(561) " 4 409, " 1972-1973

(562) " 4 415, " 1972-1973

(563) " 4 423, " 1972-1973

(564) — *Statistique des étudiants inscrits dans les Universités :*

- disciplines, diplômes préparés,
- âge,
- origine géographique, scolaire et socio-professionnelle,
- nationalité,
- langues étudiées.

Tableaux statistiques (enquête complémentaire), septembre 1973, 188 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - SERVICE D'INFORMATIONS ECONOMIQUES ET STATISTIQUES -

(565) *Tableaux et informations :* n° 4/1973

(566) — " n° 9/1973

(567) — " n° 10/1973

(568) " n° 12/1973

(569) — *Les étudiants. Effectifs des étudiants dans les Universités, Année scolaire 1971-1972. Statistiques des Enseignements, Tableaux et Informations*, 17/1973, ch. 5, fascicule 2, 36 p.

(570) — *Tableaux et Informations*, 18/1973.

(571) MOLLO, Suzanne - *L'Ecole dans la société*. Dunod, 1970.

(572) — "Représentation et images perspectives que se font les deux autres partenaires : les enfants, les parents, les maîtres". *Traité des Sciences pédagogiques*, (434), t. 6, 1974, 107-120.

(573) MYRDAL, Gunnar - "La nécessité de réformes radicales dans les pays en voie de développement : l'éducation". "L'enseignement au service des privilégiés". *L'Education en devenir*, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 133-135.

(574) NATANSON, Jacques, PROST, Antoine - *La Révolution scolaire*. Les Ed. ouvrières, 1963, 163 p.

(575) O.C.D.E. - *Politiques d'enseignement pour la décennie 1970-1980*. Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, Paris, 3-5 juin 1970, Rapport général, 1971, 177 p.

(576) PEYRE, Christiane - "L'origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire en France". *Ecole et Société*, Rivière, Paris, 1958, 6-33.

(577) PIAGET, Jean - "Education et instruction depuis 1935". *Encyclopédie française*, t. XV, 1965, *Cahiers d'actualité et de synthèse*, mise à jour du T. XV, *Education et Instruction*, rédigée par J. PIAGET.

(578) POIGNANT, René - *L'enseignement dans les pays du Marché commun*. Paris, Institut Pédagogique national, 1965.

(579) PROST, Antoine - *Histoire de l'Enseignement en France 1800-1967*. A. Colin, (H.C.) V - 528 p.

(580) RAFFESTIN, André - "L'orientation des élèves des classes de fin d'études, Département de l'Eure". *Etudes normandes*, 3e trim. 1962, XLIV, 145, 1-17.

(581) RANCIERE, Danièle, d'après DAVE MARSON - "La grève des écoliers". Document. *Les révoltes logiques*, 3, 3e trim. 1976, Cahiers du Centre de Recherches sur les Idéologies de la Révolte, 77-86.

(582) REUBENS, Béatrice - "German Apprenticeship : Controversy and Reform". *Manpower*, 5-11, nov. 1973, 12-20.

(583) RICHARD, Serge - *Ecole nouvelle, société nouvelle*. Seghers, 1971, 192 p. (La Suède en question).

(584) SAUVY, A., GIRARD, A. - "Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats". *Population*, 2, mars-avril 1965, et *"Population" et l'enseignement*, 1970, 233-60.

(585) SIEPMANN, Charles A. - *Télévision et éducation aux Etats-Unis*. U.N.E.S.C.O., 1952, 138 p. (La presse, le film et la radio dans le monde d'aujourd'hui).

(586) SNYDERS, Georges - *Ecole de classe et lutte des classes*. P.U.F., 1976, 378 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).

(587) TIMON - *L'éducation et l'enseignement. Liberté, diversité de l'Education. Unité, nationalité, gratuité, [illegible] de l'Enseignement*. Paris, Paguerre Ed., 1847, 125 p.

(588) VAIZEY, John - *Economie de l'éducation*. Les Ed. ouvrières, Economie et Humanisme, 1964, 197 p. (Economie et civilisation, IX).

3. LA FORMATION PERMANENTE.

A. Dispositions législatives et financières.

(589) C.N.I.P.E. - DASSETTO, A. et LEGAVE, C. - "Formation permanente et rémunération des stagiaires". Tiré-à-part du n° 7 de *Actualité de la Formation permanente*, 2ème édition mise à jour, octobre 1973.

(590) C.N.I.P.E. - *Le droit des jeunes à la formation professionnelle continue*. Supplément à *Actualité de la Formation Permanente*, 17, avril-mai 1975, A. Colin.

(591) DUPEYROUX, J.J. - "Le congé de formation". *Droit social*, 9-10 sept. 1973, p. 7-27. Numéro spécial sur *La Formation professionnelle continue*.

(592) "La formation continue, son financement". *Le journal de la formation continue*, 13, 10/5/1973, pp. I,6,7.

(593) *La formation professionnelle continue et la promotion sociale en France. Notes et Etudes documentaires*, La Documentation française, n° 3.864-3.865, 3 mars 1972, 55 p.

(594) GORSE, G. - "Déclaration à l'occasion de la discussion budgétaire au Sénat". *Journal de la Formation continue*, 17, 10-25/12/ 1973, p. I.

(595) GRANET, Paul - Déclaration devant le Sénat, séance du jeudi 23 octobre 1975.

(596) LAVERGNE, J. - "Les fonds d'assurance-formation". *Education permanente*, septembre-octobre 1973, 71-84.

(597) *Livre blanc de la Promotion sociale*. La Documentation française, 1966.

(598) Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. *Journal officiel*, 17 juillet 1971, pp. 7035-7041.

(599) LUTTRINGER, J.M. - "Garantie de l'emploi et droit à la formation : le stage de prévention". *Droit social*, 9-10 septembre 1973, p. 28-38, Numéro spécial sur *La formation professionnelle continue*.

(600) METAIS, G. - "L'Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente". *L'Education permanente*, 18, mars-avril 1973, 3-15.

(601) *La politique coordonnée de la formation professionnelle et de la promotion sociale*. La Documentation française, juillet 1969.

(602) *Projet de Loi de Finances pour 1974. Document Annexe, Formation professionnelle et promotion sociale*. Imprimerie nationale, 1973, 33 p.

(603) *Projet de Loi de Finances pour 1976. Document Annexe, Formation professionnelle et promotion sociale*. Imprimerie nationale, 1975, 54 p.

(604) *Projet de Loi de Finances pour 1977. Document Annexe, Formation professionnelle et promotion sociale*. Imprimerie nationale, 1976, 46 p.

(605) THUILLIER, G. - "La loi du 3 décembre 1966 sur la formation professionnelle et la promotion sociale". *Droit social*, juillet 1967, 405-21.

B. Les différents systèmes - bilans.

(606) BELLONCLE, Guy - *Développement intégré et pédagogie. De l'innovation en Afrique noire. Introduction pour une nouvelle méthodologie du développement rural à partir de l'analyse de trois expériences de développement intégré au Cameroun.* Thèse de 3e cycle, EPHE (VIe section), 1974, 343 p.

(607) BELORGEY, Jean-Michel - "Formation continue. Après deux ans, un premier bilan". *Projet*, 81, février 1974, 177-85.

(608) — *L'éducation récurrente en France.* O.C.D.E.-C.E.R.I, 1976, 27 p.

(609) BENGTSSON, Jarl - *L'éducation récurrente. Politiques et évolution : Rapports par pays : L'Education récurrente en Suède.* O.C.D.E.-C.E.R.I., 1972, 25 p.

(610) BEZDANOU, S., DJURISIC, M. - *L'éducation récurrente. Politiques et évolution : Rapports par pays. L'éducation récurrente par pays. L'éducation récurrente en Yougoslavie.* O.C.D.E.-C.E.R.I., 1972, 62 p.

(611) BHATT, B.P., KRISHNAMOORTHY, P.V. - "La radiodiffusion au service du développement rural - I. L'extension de la tribune radiophonique rurale à toute l'Inde". U.N.E.S.C.O., *Etudes et Documents d'Information*, 48, 1966, 9-40.

(612) BOURGEON, Gil - *Evaluation de deux années de formation continue, de janvier 1973 à décembre 1974.* Université de Clermont-Ferrand, n. d. (1975), 45 p. + 22 p. annexes, (Préambule par le Président de l'Université, M. KOHLMULLER), Offset.

(613) CENTRE DE CHATILLON - *Association et développement, 20 ans d'histoire.* Congrès pour le 20ème anniversaire, Cantenay-Epinard, 49000 Angers, I, 27/2/1976, 34 p. + Annexes, Ronéo.

(614) C.G.T. - Service Action revendication et Politique contractuelle - "Statistiques officielles sur la Formation professionnelle continue (Bilan 1972 et 1973 - Prévisions sur 1974 - Budget 1975)", ronéo. n. d. II p.

(615) CHEMINAIS, J.M. - "The Royal Insurance Group" (Royaume-Uni). *Formation et éducation permanente durant la vie de travail*, Documents préparés pour une Conférence internationale, Copenhague, 7-10 juillet 1970, O.C.D.E.-D.A.S., 1971 (Séminaires internationaux 1972-3), p. 115-134.

(616) C.N.I.P.E. - *La formation des jeunes sans qualification. Actualité de la formation permanente.* 17, avril-mai 1975.

(617) — *La formation des jeunes sans qualification. Une expérience de l'Education nationale à Rennes.* Supplément à *Actualité de la Formation permanente*, n° 17, avril-mai 1975, A. Colin.

(618) C.N.I.P.E. - *La formation professionnelle continue en quelques chiffres*. Supplément à *Actualité de la Formation permanente*, octobre 1975, 28 p.

(619) COLEMAN, W.P., OPOKU, A.A., ABELL, H.C. - *Une expérience africaine de tribune radiophonique au service du développement rural. Ghana, 1964/1965*. U.N.E.S.C.O., *Etudes et Documents d'information*, n° 15, 1968, 75 p.

(620) COLIN, Roland - *Mutations sociales et méthodes de développement. Essai sur la dynamique du changement et l'animation en pays Sara du Tchad*. Thèse de 3e cycle, (Sociologie du Développement), Paris, EPHE (VIe section), 1972, 512 p.

(621) COLLING, Dr. E. - "Siemens A.G. Allemagne". *Formation et Education permanente durant la vie de travail*. Documents préparés pour une Conférence internationale, Copenhague, 7-10 juillet 1970. O.C.D.E.-D.A.S., 1971, (Séminaires internationaux, 1970-3), p. 135-144.

(622) COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN D'EQUIPEMENT ET DE LA PRODUCTIVITE - INTERGROUPE FORMATION-PROFESSIONNELLE DU VIe PLAN. *Avis sur l'application du VIe Plan dans le domaine de la formation professionnelle en 1971 et 1972*, n. d., 14 p.

(623) CONSEIL NATIONAL DU PATRONAT FRANCAIS - *La formation professionnelle continue. Bilan et réflexions 1975*.(E.T.P., 31, Av. Pierre Ier de Serbie, 75116 PARIS),28 p. (14, 5x21).

(624) DALIN, A. - *L'éducation récurrente. Politiques et évolution : Rapports par pays. L'éducation récurrente en Norvège*.

(625) DELOR, Georges - "La formation continue à l'étranger - Les efforts et les réalisations de quelques pays". *Le journal de la formation continue*, 13, 10/5/1973, p. 8.

(626) — "La formation continue à l'étranger - La politique de formation professionnelle en Grande-Bretagne". *Le journal de la formation continue*, 10/25/12/1973, p. 5-6.

(627) DONNADIEU, Jean-Léon - "Formation continue. Les entreprises parlent d'expérience". *Projet*, 82, février 1974, 186-93.

(628) DOWDING, A. H. - "An introduction to vocational training using modules of Employable skills". *International Labour Review*, Geneva, 107, 6, juin 1973, 553-7.

(629) DUMAZEDIER, Joffre et GISORS, H. de - "Education permanente et autoformation par le livre". *Education permanente*, septembre-octobre 1973, 17-52.

(630) "Etudes statistiques, Stagiaires bénéficiant de l'aide de l'Etat selon le type d'action, le niveau et la durée de la formation". *Le Journal de la formation continue*, 10, 25/12/1973, p. 6.

(631) FERRI, M. - "Formation permanente : l'expérience du C.N.A.M.". *Ingénieurs et cadres de France*, 143, janvier-février 1973, 28-9.

(632) "La formation continue et l'Université. Une expérience de l'Université de Bretagne occidentale". *Journal de la formation continue*, 25 octobre 1973, 14, p. 6.

(633) FOUGEYROLLAS, Pierre - *La télévision et l'éducation sociale des femmes. Premier rapport sur le projet pilote U.N.E.S.C.O. - Sénégal à Dakar*. U.N.E.S.C.O., *Etudes et Documents d'information*, 50, 1967, 47 p.

(634) GALIPEAU, G. - *Sénégal - Centre d'études des sciences et techniques de l'information, Dakar*. U.N.E.S.C.O., septembre 1968, n° de série : 813/BMS.RD/MC, 24 p.

(635) GAUTIER, Jean - "L'expérience audio-visuelle du Conservatoire national des Arts et Métiers". *Télévision et Education*, 24, juin 1970, p. 86-9, (Bulletin international trimestriel), Numéro spécial consacré à *Masse media et Développement*, Compte rendu d'un Colloque de l'A.D.C.O.M. (Association pour le Développement des moyens de communication de masse).

(636) GISCARD, P.H. - *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement*. P.U.F., 1958.

(637) GROOMBRIDGE, B., MILLER, L., TAHY, C., HATANO, K. - *Adult éducation and télévision*. U.N.E.S.C.O., 1966, 143 p.

(638) HAYES, F.C. - "L'industrie de l'acier britannique". *Formation et éducation permanente durant la vie de travail*, Documents préparés pour une Conférence internationale, Copenhague, 7-10 juillet 1970, O.C.D.E.-D.A.S., 1971, (Séminaires internationaux, 1970-3), p. 89-101.

(639) JOLICOEUR, F. - "L'éducation permanente au Québec". *Education permanente*, 3, juillet-août-septembre 1969, 57-64.

(640) KRAUSE, Dr. E. - "République fédérale d'Allemagne". *Formation et éducation permanente durant la vie de travail*, Documents préparés pour une Conférence internationale, Copenhague, 7-10 juillet 1970, O.C,D.E.-D.A.S, 1971, (Séminaires internationaux, 1970-3), p. 55-68.

(641) KUMAR, M., CHANDIRAM, J. - *Educational télevision in India*. Arya Book Depot, New Delhi 5, 1967, 119 p.

(642) LESCH, A.L. - *Brazil, Educational Television*. U.N.E.S.C.O., 1969, Serial n° 1176/BMS.RD/MC, 6 p.

(643) MAGLAIVE, G. - "Une expérience de formation de formateurs : la formation des animateurs de C.I.F.F.A. (Centres intégrés de formation de formateurs d'adultes)". *L'Education permanente*, 18 mars-avril 1973, 43-60.

(644) MARATHEY, R.M. - *Togo, radio éducative*. U.N.E.S.C.O., avril 1968, n° de série, 556/BMS/RD/MC, 26 p.

(645) MARATHEY, R., BOURGEOIS, M. - *La Radiodiffusion au service du développement rural.* II - La formation de spécialistes de la radiodiffusion rurale en Afrique, p. 41-62, U.N.E.S.C.O., *Etudes et Documents d'Information*, n° 48, 1966, 63 p.

(646) MATHUR, J.C., SAKSENA, H.P. - *L'éducation sociale par la télévision. Compte rendu d'une expérience organisée par la société All India avec le concours de l'U.N.E.S.C.O.*, U.N.E.S.C.O., *Etudes et Documents d'Information*, n° 38, 1963, 47 p.

(647) MATTHEWS, Dr. Howard A. - "Etats-Unis". *Formation et éducation permanente durant la vie de travail*, Documents préparés pour une Conférence internationale, Copenhague, 7-10 juillet 1970, O.C.D.E.-D.A.S., 1971, (Séminaires internationaux, 1970-3), p. 33-45.

(648) MIZIYAWA, Sadissou - *L'alphabétisation fonctionnelle dans le processus de transformation socio-économique au Togo. Bilan provisoire de la région des savanes*, Diplôme, Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales (VIe section), juin 1976, 284 p.

(649) MOLES, A.M. - "La Radio-télévision au service de la promotion socio-culturelle". *Communications*, 7, 1966, 1-10.

(650) MULLICK, K.S., BOURKE, T.K. - *Asia Training resources and Needs in Radio and Television.* U.N.E.S.C.O., March 1968, Serial n° 502/BMS/RD/COM, 50 p. + 3 Annexes.

(651) NEURATH, Paul - *Educational television in India, Evaluation of the Delhi School Television Project*, U.N.E.S.C.O., 39 p. dactylogr.

(652) NISHIMOTO, Mitoji - *The development of Educational broadcasting in Japan.* Sophia University, Tokyo, P. Bregren, The Voyager's Press, 1969, 287 p.

(653) NORDENSTRENG, Kaarle - *The extension of Television to Finnish Lapland. Background and subdivision of the Research.* Published by : Oy. Yleisradio Ab, P.T.S. - elin, Kesäkatu 2, Helsinki 26, Finland, n. d., 19 + 6 p. ronéo., (Research Reports from the Section for Long-Range Planning, the Finnish Broadcasting Company, n° 11/1970).

(654) O.C.D.E. - *Formation et éducation permanente durant la vie de travail.* Documents préparés pour une Conférence internationale, Copenhague, 7-10 juillet 1970, D.A.S., 1971, 257 p., (Séminaires internationaux, 1970-3).

(655) O.C.D.E.-C.E.R.I. - *L'Education récurrente, Politiques et évolution : Rapports par pays.* O.C.D.E., Série de publications, 1972.

(656) OUEDRAOGO, Lédéa, Bernard - *Associationnismes postscolaires et précoopératifs au Yatenga (Haute Volta).* Diplôme EPHE (6e section), juin 1970, 201 p.

(657) — *Les groupements précoopératifs au Yatenga (Haute Volta). Essai de modernisation d'une structure traditionnelle : le NAAM.* Thèse de 3e cycle, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (6e section), Paris, 1977, 316 p. + Annexes.

(658) OULDALI, B., ZUMSTEG, R. - *Haute Volta. Télévision éducative en Haute Volta.* U.N.E.S.C.O., juin 1967, n° de série : 88/BMS/RD/MC, 45 p.

(659) OULDALI, B. - *Jordanie. Développement de la télévision.* Paris, U.N.E.S.C.O., novembre 1969, 15 p. ronéo., n° de série : 1585/BMS/RD/MC.

(660) PACCARD, R.H. - *Le développement de la radio éducative au Maroc.* Paris, U.N.E.S.C.O., octobre 1963, 33 p. ronéo., n° WS/1063.22.MC.

(661) *Dans une perspective d'éducation permanente. Le développement de la formation continue des ingénieurs et l'évolution des écoles d'ingénieurs en France. Notes et Etudes documentaires*, n° 3840-3841, 6 décembre 1971, La Documentation française, 52 p.

(662) "La politique de l'éducation dans la Communauté européenne". *Documentation européenne*, 1974, 4 p.

(663) "La Promotion sociale dans les Etats africains francophones et à Madagascar". Colloque sur ... Abidjan 1969, Paris, Académie des Sciences d'Outre-Mer, 1969, p. 209-288, *Comptes rendus mensuels des séances de l'Académie des Sciences d'Outre-Mer*, avril-juin 1969.

(664) REGAN, P.F., SOLKOFF, N., STAFFORD, W. - *L'éducation récurrente. Politiques et évolution : Rapports par pays. L'éducation récurrente dans l'Etat de New-York.* O.C.D.E.-C.E.R.I., 1972, 44 p. (bibliogr.).

(665) REPUBLIQUE DE COTE-D'IVOIRE - MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - *Programme d'éducation télévisuelle, 1968-1980.* 4 V., Paris, Beugnet, ronéo. 333 + 283 + 99 + 89 pp.

(666) REUBENS, Béatrice G. - "Manpower training in Japan". *Monthly Labor Review*, U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, September 1973, 16-24.

(667) RITA, Giuseppe de - "Italie" - *Formation et éducation permanente durant la vie de travail.* Documents préparés pour une Conférence internationale, Copenhague, 7-10, juillet 1970, O.C.D.E.-D.A.S., 1971, (Séminaires internationaux, 1970-3), p. 69-88.

(668) RUDOLPH, H., BOEHM, U., DYBROWSKI, G. - *L'éducation récurrente Politiqueset évolution : Rapports par pays. L'éducation récurrente en République fédérale d'Allemagne.* O.C.D.E.-C.E.R.I. 1972, 47 p.

(669) SALAUN, Jean - "La Télé-promotion rurale de l'Ouest". *Education permanente*, 2, avril-mai-juin 1969, 89-III.

(670) — "L'expérience de Télé-promotion rurale". *Télévision et Education*, 24, juin 1970, p. 79-85, (Bulletin international trimestriel). Numéro consacré à *Mass Media et Développement*, Compte rendu d'un Colloque de l'A.D.C.O.M., (Association pour le Développement des moyens de Communication de Masse).

(671) SCHRAMM, Lyle, Pool - *The people look at educational television.* Stanford University Press, 1963.

(672) SCHWARTZ, Yves - "La formation continue dans les universités". Enquête et Compte rendu du Colloque national des Responsables et animateurs des Services universitaires de Formation continue, Aix-en-Provence, 14-15-16 octobre 1975, *Bulletin du Syndicat national de l'Enseignement supérieur*, 59, novembre 1975, p. 18-24.

(673) SECRETARIAT D'ETAT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE - FRANCE. Réunion du 22 janvier 1974 du Conseil National de la Formation professionnelle, de la Promotion sociale et de l'Emploi.

(674) SECRETARIAT D'ETAT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE - R.D.A. *La Formation professionnelle en République démocratique allemande. Information sur la qualification professionnelle permanente des apprentis, ouvriers qualifiés et agents de maîtrise.* Grofischer... Dresden, 1974, 64 p., Verlag zeit im bild.

(675) SUTTER, Didier - "Formation initiale et formation permanente en R.D.A.. Une machine bien conçue et bien huilée". *Objectif Forma-* [illegible], A.F.P.A., 9, septembre 1975, 44-50.

(676) "Les syndicats suédois et l'éducation des adultes". Rapport du Groupe de travail L.O. sur l'Education des adultes (LOVUX). *Formation et éducation permanente durant la vie de travail.* Documents préparés pour une Conférence internationale, Copenhague, 7-10 juillet 1970, O.C.D.E.-D.A.S., (Séminaires internationaux, 1970-3), p. 215-243.

(677) "La télévision à votre service grâce à l'expérience télé-promotion rurale". *La Volonté paysanne*, 683, 28 novembre 1970, p. 6-7, (12000 RODEZ, route de Moyrazès).

(678) TRICHAUD, Lucien - *L'éducation populaire en Europe. Introduction générale, I - Grande-Bretagne*, Les Ed. ouvrières, 1968, 312 p., (Vivre son temps).

(679) — *L'Education populaire en Europe. 2 - Scandinavie*, Les Ed. ouvrières, 1969, 367 p. (Vivre son temps).

(680) U.N.E.S.C.O. - DEPARTEMENT DE L'INFORMATION - *Les programmes culturels radiophoniques. Quelques expériences.* Paris, *Cahiers du Centre de Documentation*, décembre 1956, 23, 65 p.

(681) U.N.E.S.C.O. - *L'éducation sociale par la télévision. Compte rendu d'une expérience organisée par la société All India Radio avec le concours de l'U.N.E.S.C.O.* Paris, *Etudes et Documents d'information*, 38, 1963, 47 p.

(682) — *Réunion sur l'établissement et le développement de la télévision en Afrique. Logos, Nigéria, 21-29 septembre 1964, (Rapport final)*, Paris, Novembre, 1964, 10 p. ronéo.

(683) — *La radio-télévision au service de l'éducation et du développement en Asie. Etudes et Documents d'information*, n° 49, 1967, 62 p.

(684) U.N.E.S.C.O. - "Réunion d'experts sur les moyens d'information au service de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation". (Maison de l'U.N.E.S.C.O., Paris, 13-20 novembre 1967), *Rapport final*, COM/CS/169/8, Paris, le 25 mars 1968. Traduit de l'anglais, 12 p. + 5 P. en annexe.

(685) — *Une expérience africaine de tribune radiophonique au service du développement rural. Ghana, 1964-1965*, Paris, *Etudes et Documents d'Information*, 51, 1968, 75 p.

(686) — "Stage d'études sur l'emploi des moyens d'information pour l'éducation sociale en milieu urbain d'Afrique". (Dakar, 27 janvier - 1er février 1969), *Rapport final*, COM/EDSOC/AFR/14 (Rev.I), Dakar, le 21 avril 1969, Original français, 14 p. + 8 p. en annexes.

(687) — *Réunion d'experts sur les moyens d'information et la société.* (Montréal, 21-30 juin 1969), *(Documents de Travail)*, Paris, 30 avril 1969, 32 p. ronéo. COM/CONF. 4/3.

(688) — *Réunion d'experts sur le rôle des moyens d'information dans une société multiraciale.* (Paris, 8-12 décembre 1969), *(Rapport final)*, Paris, mars 1970, 8 + 9 p. ronéo. SHC/CONF. 11/21.

(689) VERA, José Maria de - *Educational television in Japan.* Sophia University, Tokyo and Ch. E. Tuttle Co. 1967, 140 p.

(690) VORONOV, O. - "Paid educational leave in the U.S.S.R.", *International Labour Review*, Geneva, 107,6, juin 1973, 529-38.

(691) WANIEWICZ, I. - *Haute-Volta. Radiodiffusion éducative*, (26 décembre 1968-10 mars 1969). U.N.E.S.C.O., juin 1969, n° de série : 1274/ BMS/RD/MC, 28 p.

(692) WELLS, Fred G. - "American Telephone and Telegraph (U.S.A.)". *Formation et éducation permanente durant la vie de travail*, Documents préparés pour une Conférence internationale, Copenhague, 7-10 juillet 1970, O.C.D.E.-D.A.S., 1971, (Séminaires internationaux, 1970-3), p. 103-114.

C. Réflexions théoriques et prospectives.

(693) CARRERE D'ENCAUSSE, M. - "Promotion sociale". *Encyclopédie pratique de l'Education en France*, 269-286.

(694) C.F.D.T. - *La Formation professionnelle et l'Education permanente.* Dossier complet avec 4 suppléments, numéro spécial de *Formation*, septembre-octobre 1972.

(695) — "La C.F.D.T. et les plans de formation permanente". *Dossier syndicalisme*, 31/10/1974, p. 11-14.

(696) C.F.D.T. - "Les sections syndicales et les plans de formation professionnelle". *Dossier syndicalisme*, 16/10/1975, p. 9-12.

(697) COMMISSION INSTITUEE PAR LE SECRETAIRE D'ETAT AUPRES DU PREMIER MINISTRE CHARGE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE - Rapport, dit "Rapport BLAMONT". *L'Avenir de la Formation*, C.N.I.P.E., juillet 1975, 75 p.

(698) DELORS, Jacques - "Formation continue. Une stratégie pour le progrès". *Projet*, 82, février 1974, 167-176.

(699) DEMONDION, P. - *La Promotion sociale*. Berger-Levrault, 1966.

(700) DESROCHE, Henri - *Apprentissage en Sciences sociales et éducation permanente*. Les Editions ouvrières, 1971, 199 p., (Lettre-Préface de Roland BARTHES).

(701) — "L'origine utopique". *Esprit*, 10, octobre 1974, 337-66, Numéro consacré à la formation permanente.

(702) FAIST, R. - "Les travailleurs et la formation". *Droit social*, 9-10, septembre-octobre 1973, p. 64-6, Numéro spécial sur *La formation professionnelle continue*.

(703) "La formation permanente". *Chronique sociale de France*, Lyon, 1er février 1974.

(704) *La formation professionnelle continue*. *Droit social*, 9-10, septembre-octobre 1973, 116 p. Numéro spécial.

(705) GASS, J.R. - "L'éducation récurrente : une solution à la crise de l'enseignement ?". *L'observateur de l'O.C.D.E.*, 64, juin 1973.

(706) — "Formation et évolution du système éducatif". *Droit social*, 9-10, septembre-octobre 1973, p. 83-7, Numéro spécial sur *La formation professionnelle continue*.

(707) GOLDSTEIN, Reine - "Jeu de cas et psychodrame". *S.E.P.T., Bulletin de la Société d'Etudes du psychodrame Pratique et théorique*, XXXVII, octobre-novembre-décembre 1974, 9.

(708) — "La formation permanente dans le monde. Eléments pour une approche comparative en éducation". *Objectif Formation*, 16, juin 1977, 53-9.

(709) GOUAULT, J.M. - "L'éducation permanente selon la C.G.T.-F.O.". *Projet*, 82, février 1974, numéro spécial consacré à la formation continue.

(710) GRANET, Paul - "Les trois âges de la promotion sociale - De la carrière professionnelle au bonheur collectif". *Le Monde*, 9 janvier 1976, p. 11.

(711) HARTUNG, Henri - *Pour une éducation permanente*. Fayard, 1966, 232 p. (Sciences et techniques humaines).

(712) HARVOIS, P. - "Formation professionnelle, formation générale et promotion collective : le rôle des associations volontaires". *Droit social*, 9-10, septembre-octobre 1973, p. 79-82, Numéro spécial sur *La formation professionnelle continue*.

(713) JEANNIERE, A. - "Travail et non travail au fil des heures". *Projet*, 82, février 1974, Numéro consacré à la formation permanente.

(714) KALLEN, D. - "European views on Recurrent education". *New generation*, 54, 4, Fall 1972, 9-15.

(715) KIDD, J.R. - *L'éducation des adultes*. Cujas, 1966.

(716) LAOT, Jeannette - "La C.F.D.T. et l'éducation permanente des femmes travailleuses". *Education permanente*, 2, avril-mai-juin 1969, 17-29.

(717) LEON, Antoine - *Psychopédagogie des adultes*. P.U.F., 1971, 189 p. (S.U.P., l'Educateur).

(718) LE PELTIER, A. - "L'alternance dans la formation des adultes", *Education et Développement*, 84, mars 1973, 64-9, Numéro consacré à *l'Alternance Etudes-Travail, l'expérience des Maisons Familiales rurales*.

(719) LERBET, Georges - "Recherche-action, développement personnel et conduites coopérantes". *Revue des Etudes coopératives*, 188, 2e trimestre 1977, 105-114.

(720) LERBET, Georges, BOURGEON, Gil - "La formation permanente à l'Université - Problèmes socio-pédagogiques". *Bulletin de Psychologie*, Groupe d'Etudes de Psychologie de l'Université de Paris, 1975-6, XXIX, 325, 18, 983-1001.

(721) LESNE, Marcel - *Travail pédagogique et formation d'adultes*. P.U.F., 1977, 185 p. (L'Educateur).

(722) LEVEUGLE, Jean - *Initiation à l'éducation permanente*. Toulouse, Privat, 1968, 228 p.

(723) LOUET, Roger - *Education continuée à tous les niveaux - Enseignements supérieurs*. Thème n° 3 Pré-Rapport, Colloque national sur l'éducation, 5 novembre 1973, La Documentation française, 1973, 33 p.

(724) MAGLAIVE, G. - "La formation alternée des formateurs". *Revue française de Pédagogie*, 30, 1975, 34-48.

(725) MALASSIS, Louis - "Signification d'une expérience". *La Volonté paysanne*, 683, 28 novembre 1970, p. 6-7, (Rodez - Hebdomadaire d'informations agricoles et rurales).

(726) — *Ruralité, Education, Développement*. Masson, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1975, 127 p. (Avant-propos d'Edgar FAURE).

(727) MEDLICOTT, Paul - "The further education vacuum cleaner". *New Society*, 22 novembre 1973, 26, 581, 459-60.

(728) METAIS, G - "La formation continue remet-elle en cause le diplôme ?" *Droit social*, 9-10, septembre-octobre 1973, p. 97-100, Numéro spécial sur *La formation professionnelle continue*.

(729) O.C.D.E. - *La formation des adultes instrument d'une politique active de main-d'oeuvre*. Rapport du Comité de la Main-d'oeuvre et des Affaires sociales, 17 juillet 1972, 39 p.

(730) O.C.D.E.-C.E.R.I. - *L'Education récurrente : une stratégie pour une formation continue*, 1973, 99 p.

(731) PASQUIER, B. - "L'information des travailleurs sur la formation". *Droit social*, 9-10, septembre-octobre 1973, p. 39-48, Numéro spécial sur *La formation professionnelle continue*.

(732) PASSET, René - "L'éducation permanente à l'Université". *Droit social*, 9-10 septembre-octobre 1973, 91-6, Numéro spécial sur *La formation professionnelle continue*.

(733) "Petite enfance, clé de l'éducation permanente". *Education et Développement*, 68, mai-juin 1971.

(734) POIGNANT, R., METAIS, G. - *L'avenir de la formation professionnelle et technique dans les pays de la C.E.E.*. Commission des Communautés européennes - Congrès de l'U.N.I.T.E.S.A., février 1969.

(735) PUCHEU, René - "La formation permanente, idée neuve ? Idée fausse ?" *Esprit*, 10, octobre 1974, 321-36, Numéro consacré à la formation permanente.

(736) RAFFESTIN, André - *De l'orientation à l'éducation permanente. Difficultés et contradictions*.Tournai, Desclée de Brouwer, 1973.

(737) REMOND, René - "Formation continue une chance pour l'Université". *Projet*, 82, février 1974, 205-14.

(738) REYNAUD, Jean-Daniel et al.- *Formation et promotion dans l'entreprise*. Numéro spécial sur *Sociologie du Travail*, octobre-décembre 1963.

(739) ROUX, Bernard - *La formation permanente*. Le Centurion, 1969.

(740) SALOMON, J.C. - "Formation continue et service public de l'éducation". *Droit social*, 9-10, septembre-octobre 1973, 88-90, Numéro spécial sur *La formation professionnelle continue*.

(741) SCHADE, G. - "Les femmes et l'éducation récurrente". *Formation permanente*, 21, novembre-décembre 1973, 5-33.

(742) SCHWARTZ, Bertrand - "De la formation des ingénieurs à la formation permanente des adultes". *Prospective*, 6, novembre 1960, p. 15-34.

(743) — "Les difficultés de la promotion sociale". *Direction*, juillet-août 1963.

(744) — "Réflexions sur le développement de l'éducation permanente". *Revue française de pédagogie*, juillet 1968.

(745) — "Pour une éducation permanente". *Education permanente*, I, mars 1969, 63-86.

(746) — "De la cohérence en matière éducative". *Education permanente*, septembre-octobre 1973, 20, 7-13.

(747) — *L'Education demain*. Aubier-Montaigne, 1973.

(748) — "Réflexions prospectives sur l'éducation permanente". *Droit social*, 12, décembre 1973, 545-551.

(749) STEIN, B., MILLER, S.M. - "Recurrent education : an alternative system". *New generation*, 54, 4, Fall, 1972, I-8.

(750) STOIKOV, V. - "Recurrent education : some neglected economic issues". *International Labour Review*, Geneva, Aug.-sept. 1973, 187-208.

(751) "Télévision et éducation permanente". *Etudes*, mai 1972.

(752) THUILLIER, Guy - "Travail féminin et promotion sociale". *Droit social*, juin 1966, 344-54.

(753) — "A propos de la promotion sociale dans la fonction publique". *Revue administrative*, mars 1968, 147-52.

(754) — *La promotion sociale*. P.U.F., 1969, 128 p., (Que sais-je ? n° 1218).

(755) VATIER, Raymond - *Développement de l'entreprise* et *Promotion des hommes*. Editions de l'Entreprise moderne, 1960.

(756) — "Renégocier la formation continue ?". *Le Monde de l'Education*, octobre 1975, 12-15.

INDEX THEMATIQUE

A

Aliénation, 22-28
— culturelle, 300
— par l'argent, (voir "Argent, les rôles de")

Alternance pédagogique, 198-200, 323, (voir aussi in "Formation permanente, typologie des systèmes de")
. Méthode d'éducation professionnelle, 199
— dans la formation des formateurs, 205, 208

Analyse typologisante, (voir "Méthode")

Anarchisme, 147

Anomie, 411

Apathie politique, 110-113

Approche socio-éducative, 33-40
. Méthode, 40-53

Argent, les rôles de
. Autonomie financière, 209-211
. Compensation aux difficultés professionnelles, 215-216
. Ambigüité argent et culture, 212-214, 244-245
. Aliénation, 114

Association, 265

Autogestion, 123

Automation, 13

Avenir professionnel, 240-243, (voir aussi "Réussite ouvrière - critères")

B

Bande, 218-220, (voir aussi "Hébésyntaxie")

C

Chômage, 155-160, (voir aussi "Entrée au travail - chômage et déplacement")

Citoyen, définition, 257-258

Civilisation des jeunes, 107-114
. Etats-Unis, 107-109
. France, 106, 108-114

Classe
— d'âge, (voir "Jeunesse - classe d'âge")
— ouvrière, 15-18, 121
. Composition, 91-96
. Critères distinctifs, 132-135
— sociale, 21-22, 99-100, (voir aussi "Jeunesse ouvrière - classe sociale")
. Lutte de classes, 118, 135
. Rôle discriminant de la langue, 215
. Société sans classes, 13-21

Club, 265

Comportement mythique, 219-221

Conscience
— d'appartenance, 101-104
— de classe, 31-32, 101-104
— populaire, 101-102

Culture
— de base, 166
— de masse, 168, 173, 301
— populaire, 166-168, 317-320
— de la société globale, 167, 300
— et classe ouvrière, 142-145
. Rôle de préformation, 176-180
. Rôle de présélection, 134

Culturel-professionnel, débat, 393-394

Cycle routine-crise, 148-149, 504, (voir aussi "Modèle ...")

D

Démocratie
— et participation, 253, (voir aussi "Participation sociale - définition")

Déplacement, (voir aussi "Entrée au travail, chômage et déplacement")
— comme facteur de liberté, 231

E

Education, 35-38
— des adultes, 308-316, 328
— permanente, 37, 198, 318-321, 328
— populaire, 317-318, 320-321, 328
— professionnelle continue, 308, 330, 353-366
— professionnelle polyvalente, 199, 237-238, 247, 391-395
— récurrente, 322-327, 328
— sociale, 308-312, 328

Enseignement
— et éducation populaire, 173-174
— de masse, 198, 203-205
. Secteurs géographiques, 201-203
. Taux de réussite, 194-196

Entrée au travail
. Chômage et déplacement, 226-231, 245-246, (voir aussi "Chômage")
. Inadéquation métier appris-emploi occupé, 221-232
. Incertitudes devant l'avenir professionnel, 224-226
. Mesures contre l'échec, 235-239
. Vulnérabilité professionnelle, 245
— féminine, 222-226, 279-283

Ethno-éducation comparée, 42-53

Etude et jeu de cas, 402, (voir aussi "Pédagogie - innovations")

Evolution
— historique, 7-9
— législative, en faveur des jeunes, 150-153
— sociale, 6-7, 124

F

Fonctionnement social vertical, 44

Formation continuée, 308

Formation des formateurs, 205, 208, 402-403, 504, (voir aussi in "Pédagogie - innovations")

Formation permanente, 198, 320-321, 328
. Modèle structural de, 488-491
. Typologie de systèmes de, 421-475, 481-487

Formation permanente, France, 10
. Historique, 330-353
. Spécificité et principes, 353-366, 389-390, 405-406, 486-487
. Résultats, 367-386
— selon l'emploi occupé, 369-371, 374-375
— par qualifications, sexes, âges, 378-382
— pour les femmes, 369-370, 379-380, 383, 473

— pour les jeunes, 371-374, 380, 381-384, 474
— pour les ouvrieres et les employés, 370-371, 374-375, 378-379, 386, 473
. Contestations
— de dispositions législatives, 388-395
— nées de l'expérience, 395-399
. Propositions d'améliorations
— structurelles, 399-406, 410-411
— pédagogiques, 402-406, 476
— et modification des relations sociales, 478-479
— et système scolaire, 476-478, 488

Formation professionnelle, 233, 237-239, (voir aussi "Education professionnelle polyvalente")

Formation professionnelle des adultes, 336, 347, 382-383

G

Garantisme, société du, 14-29

Gauchisme, 146-148

Grèves de jeunes, 123, 145

H

Hébésyntaxie, 260-263, (voir aussi "Bande")

I

Infériorité culturelle, 192-196, (voir aussi "Aliénation culturelle")

Information
— et formation, 140-142
. Rôle de l', 140-141

Information-orientation, 231, 233, 235-237, 247

Innéité des aptitudes, 174-175

Institution, 265

Isolement, sentiment d', 266-270, 295-296

J

Jeunesse
— et autorité, 148
. Classe d'âge, 11-29, 109-114, 495-498
. Culte de la, 110-111
. Mythe de la, 131
. Phase d'indétermination sociale, 113-114
— ouvrière, 10-13
. Classe sociale, 29-32, 498-499
. "Sans avenir", 159-160, (voir aussi "Réussite ouvrière")
— et publicité, 217-218
— et vie religieuse, 210

Justice sociale, 137-138

M

Mai 68, test de réalité, 115-120, 500-501

Malthusianisme économique, 156-158

Manifestations de la sociabilité, 100

Marginalité ouvrière, 10

Marxisme, limites de l'apport, 7-9

Mass media, 217

Mentalités, évolution, 149

Métachronie, 323, (voir aussi in "Formation permanente - typologie des systèmes")

Méthode, 40-41, 45-53
. Analyse typologisante, 40-1
. Observation participante, 46

Milieu, 96-106
— agricole, 92, 122
— ouvrier, 99-101
— populaire, 97-101, 121
— — et classe ouvrière, 104-106
— — et mouvement ouvrier, 104-105
— de vie, 97-99

Militants ouvriers / militants du mouvement ouvrier, 103-104

Modèle, (voir aussi "Cycle routine-crise")
— "bureaucratique français", 232
— de "l'homme dans son rapport à la société", 412-417

Mouvement de jeunesse, définition, 263, 264

O

Observation-participante, (voir "Méthode")

"Open universities", 468-469

P

Participation
— dans l'entreprise, 139
— sociale
. Définition, 249-255
. Apprentissage, 256-259, 293
. Conditions, 286-293, 299

. Indices, 278, 283-297
. Niveaux, 259-266, 294-297
. Directe, 260-262, 294
. Contribution, 263-265, 294-295
. Figurée, 266, 295
. Types de, 270-277, 284-286, 296-297
— et promotion sociale, 301

Pauvreté culturelle, 19-20, 167-168

Pédagogie, innovations, 198, 208, 238-239, 401-404, 439-442, 476-478, 504, (voir aussi in "Formation permanente - Typologie des systèmes")

Perfectionnement professionnel, cours de, 335

Presse pour jeunes, 131-132

Processus de décision scolaire, 179-181, 206-207

Prolétariat, 91-93

Promotion sociale, cours de, 337-347, (voir aussi "Participation sociale et promotion sociale")

R

Radio-Télévision scolaire,
. France, 342, 402, 483
. Type 2 de formation permanente, 434-439

Réformisme libéral, 139

Relations inter-milieux, 123-124

Relations jeunes-adultes dans
— la classe ouvrière, 116-120, 122-123
— le milieu agricole, 122-123

— la société globale, 107-114

Responsabilité, 258, 262-277, 410

Retard scolaire, 184-186, 207

Réussite ouvrière, (voir aussi "Jeunesse ouvrière - "sans avenir")
. Critères, 239-243, 247-248

S

Satisfaction des aspirations professionnelles, 233

Science de l'Education, 38

Sciences de l'Education, 38-39

Scolarisation, évolution, 133-134

Sélection orientation non contraignante, 197-198, 200-204, 207-208

Social / Sociologique, 100

Société globale, 135-139, 153-160
— et attitudes des jeunes, 145-150
— et formation permanente, 389

Sociologie de l'éducation, 35-36

Socio-pédagogie, 36

Solidarité ouvrière, 121-122

Stage probatoire d'orientation, 196-197

Statistiques
. Sources, 60-64

— jeunes au travail, 64-73
— jeunes scolaires et étudiants, 73-86
— — par types d'études, 181-184, 190-192

Strate, 99-100

Structurations réactionnelles / comportements de fuite, 145-146

T

Techniques
— "du dedans", 46-47
— "du dehors", 47-48

Télé-clubs, 342-345, 437-439, (voir aussi "Radio-télévision scolaire, Type 2 de formation permanente")

Transition de l'école au travail, Modèle de
— "ouvert", 234-235
— "fermé", 234-235

Types de carrière
— "ouvrière", 240-241
— "bourgeoise", 241-242

U

Utopie, 415-417, 494-495

Y

"Youth culture", (voir "Civilisation des jeunes")

INDEX DES AUTEURS CITES DANS LE TEXTE (N)

A

ABELL, H.C., 435, (619)

ALISE, N., 60, (403)

ANDRIEUX, A., 18, (278)

ANTOINE, G., 196, 197, (214) (493)

ARENTS, P., 318, (443)

ARNOW, Ph., 233, (368)

ARON, R., 8, 35, 113, 120, (1) (2) (61) (494)

ARVON, H., 116, 147, 148, (62)

ASSOCIATION D'ETUDE POUR L'EXPANSION DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, (A.E.E.R.S.), 419, 423, 429, 443, 456, (444)

ASTIER, 335

ATTALI, J., 154, (63)

AVANZINI, G., 38, 39, 174, (427 à 429) (445) (446)

B

BAIN, A., 38, (430)

BALANDIER, G., 9, (3)

BALZAC, 95

BALAZS, J.P., 223, (418)

BARRAU, P., 98, (65)

BASTIDE, H., 80, 92, 179, (524 à 527)

BASTIDE, R., 48, (4) (5)

BAUDELOT, C., 80, 173, (496)

BEHLING, E., 446, (543)

BELLEVILLE, P., 16, (280)

BELLONCLE, G., 433, 439, 440, 441, (606)

BELORGEY, J.M., 367, 384, (607), (608)

BENGTSSON, J., 456, (609)

BENOIST, P., 437, 438, 439, (68)

BERGER, G., 5, (69)

BERNSTEIN, B., 176, 179, 180, (70 à 72) (447) (448)

BERTAUX, P., 177, (497) (516)

BERTIN, J., 232, (215)

BESSON, C., 199

BEZDANOU, S., 428, 431, (610)

BHATT, B.P., 436, (611)

BISSERET, N., 134, (498) (499)

(N) Références bibliographiques : (...)

BLAMONT, COMMISSION, 385, 400, 410, (697)

BLOCH-LAINE, F., 317

BOEHM, V., 452, (668)

BON, F., 116, (74) (75) (216)

BONNIEL, J., 199, (449)

BOUDON, R., 134, 176, 179, (76)

BOULARD, F., 50, (6)

BOURDIEU, P., 37, 119, 173, 190, (217) (500 à 503)

BOURGEON, G., 371, 385, 403, 435, 504, (612) (720)

BOURGEOIS, M., 435, 436, (645)

BOURKE, T.K., 436, (650)

BOUTHOUL, G., 20, (7) (77)

BREMER, J., 469, (450)

BURNIER, M.A., 116, (74) (75) (216)

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL, 324, 325, (283) (338)

BURON, P., 239, (451)

C

CABET, 416, in (101)

CAMBLAIN, P., 14, 111, 217, (219) (220)

CAMILLERI, C., 131, (221)

CAREL, J., 113, (250)

CARNEGIE CORPORATION, 471, (504)

CARRE, J.J., 136, (78)

CAZENEUVE, J., 5, 140, 170, 171, 172, 219, 220, (81 à 84) (222)

CELLERIER, 38

CERTEAU, M. de, 115, (85)

CEYRAC, F., 475, (285)

C.F.D.T., 366, 388, (694 à 696)

C.G.T., 388, 398, (507) (614)

CHABAN-DELMAS, J., 139

CHARDEAUX, F., 117

CHARPENTREAU, J., 166, 317, (86) (87) (288)

CHARTIER, D., 199, (453) (454)

CHEMINAIS, J.M., 450, (615)

CHEVALLIER, J.J., 7, (8)

CHOMBART de LAUWE, P.H., 20, 37, 115, (88 à 94) (290) (455) (506)

CICERON, 137

CLAIR, R., 199

CLERC, P., 111, (220)

CLOITRE, Y., 110, (223), (224)

C.N.I.P.E., 364, 374, 383, (589) (590) (616 à 618)

C.N.P.F., 366, 385, 392, 393, 394, (623)

COHN-BENDIT, D., 116 in (62)

COHN-BENDIT, G., 232, (215)

COLEMAN, W.F., 435, (619)

COLIN, R., 439, 441, (620)

COLLING, E., 452, (621)

COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN D'EQUIPEMENT ET DE LA PRODUCTIVITE, 64, 372, 373, (291 à 293) (622)

COMMISSION ARMEES-JEUNESSE, 211, 212, 213, 371, 405, (226) (227)

COMMISSION EUROPEENNE, 155, (294)

COMTE, A., 98

CONDORCET, 332

COOMBS, P.H., 35, (509)

CORDEMOY, 330

CROZIER, M., 18, 95, 137, 148, 149, 232, (95) (96) (297 à 299)

D

DALIN, A., 326, 455, (624)

DASCOTTE, R., 300, (458)

DASSETTO, A., 364, (589)

DAVID, M., 21, 104, (301)

DEBESSE, M., 36, (229) (434)

DEBRE, M., 337

DELARUE, J., 188, (303)

DELCOURT, C., 69, 70, (377)

DELOR, G., 152, 450, (625) (626)

DELORS, J., 139, 355, 384, (698)

DEMONQUE, M., 262, 266, (98)

DESCARTES, R., 330

DESROCHE, H., 319, 415, 416, 417, (10) (99 à 101) (700) (701)

DEVEZE, M., 108, 115, (513)

DISCHAMPS, C., 383

DJURISIC, M., 428, 431, (610)

DONNADIEU, J.L., 384, 385, 396, (627)

DUBOIS, P., 136, (78)

DUBRULLE, N., 223, (417)

DUFFAURE, A., 199, 205, 322, 433, (459 à 461) (514)

DUFRASNE, C., 266, (231)

DUMAZEDIER, J., 166, (103) (304) (515) (629)

DUPEYROUX, J.J., 355, (591)

DUQUESNE, J., 14, 109, 110, 266, (232)

DURKHEIM, E., 37, 38, 411, (11 à 14) (435)

DURUY, V., 330, 334, 335

DYBROWSKI, G., 452, (668)

E

EICHENBERGER, J.Y., 253, 262, 266, (98)

ELIADE, M., 219, 220, (105)

ENGELS, F., 147, in (62)

EPISTEMON, 115, (233)

EPPLER, E., 436, (106)

ESTABLET, R., 80, 173, (496)

F

FAGUER, J., 223, (418)

FAURE, E., 197, 200, 319, 390, (508)

FERRI, M., 333, (631)

FEUERBACH, 23, 24, 25

FICHTE, 23

FONTANET, M., 197

FOUGEYROLLAS, P., 309, 437, (633)

FOURASTIE, J., 137, (518)

FOURIER, Ch., 29, 416

FRAPPAT, B., 232, (234)

FREIRE, P., 177, (516) (519) (520)

FREMONTIER, J., 117, 118, 215, (308)

FREYSSINET, J., 243, (316)

FRIEDMANN, G., 168, (18) (19) (110) (309) (521) (522)

G

GAL, R., 181, (112) (463)

GALBRAITH, J., 250 in (169)

GALIPEAU, G., 435, (634)

GASS, J.R., 324, 325, 335, (705) (706)

GARAUDY, R., 22, 24, (20)

GAUDEMAR, P. de, 193, 194, (541)

GAULLE, Ch. de, 139

GAUTIER, J., 344, (635)

GEOFFROY SAINT-HILAIRE, E., 40, 97, 98

GERVAIS, M., 92, (111)

GIDE, A., 306

GIRARD, A., 92, 134, 179, 180, (113) (524 à 27) (584)

GIROD de L'AIN, B., 196, (464)

GISCARD d'ESTAING, V., 132, 134, 137, 138, 139, (114) (115)

GOBLOT, E., 19, 97

GOLDSTEIN, R., 47, 49, 50, 60, 62, 63, 64, 72, 73, 78, 80, 96, 105, 106, 119, 120, 183, 185, 186, 188, 199, 209, 210, 219, 224, 226, 228, 231, 233, 235, 239, 251, 259, 267, 270, 280, 282, 323, 403, 419, 469, (21) (116 à 122) (237) (311) (378 à 388) (394) (395) (468) (707) (708)

GORSE, G., 383, (594)

GOUAULT, J.M., 384, (709)

GRANAI, G., 40, 41, 43, (22)

GRANDPIERRE, A., 199, 201, (466)

GRANET, P., 336, 383, 389, 390, 400, 410, (595) (710)

GREELEY, A., 220, (123)

GREGOIRE, R., 199, 237, (528)

GRIMONPREZ, 120

GROEMPING, F.A., 233, (389)

GRYSPEERDT, A., 169, (125)

GUELAND-LERIDON, F., 280, (126) (312)

GUERIN, J.C., 232, (215)

GUILBERT, M., 224, (313) (314)

GUIZOT, 334

GURVITCH, G., 7, 8, 9, 12, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 41, 44, 46, 100, 105, 191, 490, (23 à 30)

H

HABY, R., 135, 177, 383

HAICAULT, M., 223, (390) (419) (420)

HALBEHER, A., 117

HALBWACHS, M., 490, (315)

HALLORAN, J., 436, (127)

HARBISON, F., 190, 191, 233, (128) (368)

HARVOIS, P., 355, (712)

HATZFELD, H., 216, 243, (316)

HAYES, F.C., 450, (638)

HEGEL, 23, 24, 25, 27

HELL, A., 446, (129)

HELSEY, A.H., 177, (516)

HERBERG, W., 103, (130)

HERSKOVITS, 142

HERZLICH, G., 232, (531)

HOCHMUTH, P., 446, (532)

HOGGART, R., 172, (132)

HONORE, S., 174, 256, (436)

HUBERT, R., 33, (437)

HUSEN, T., 179, (533) (534)

I

IDIART, P., 21, 47, 60, 62, 63, 73, 78, 80, 92, 93, 117, 119, 120, 183, 185, 186, 188, 199, 209, 224, 226, 229, 231, 240, 242, 280, (133) (317) (393 à 395) (468)

ILLICH, I., 177, (134) (516) (535) (536)

I.N.E.D., 223, (537)

I.N.S.E.E., 63, 65, 66, 67, 74, 155, (135 à 137)

IRIBARNE, Ph. d', 139, (138)

ISAMBERT-JAMATI, V., 35, 36, 37, 174, 211, 224, (239) (314) (438) (439) (538) (539)

J

JAPAN, MINISTRY OF LABOR, 449, (540)

JAURES, J., 137

JEANNIERE, A., 384, (713)

J.O.C./F., 221, 223, 224, (397) (398)

JOLICOEUR, F., 458, (639)

JOUSSELIN, J., 105, 106, 108, 110, 111, 114, 131, 217, 218, 263, 264, (242 à 245)

K

KAES, R., 142, 144, 145, 166, 167, 317, (288) (321) (322)

KALLEN, D., 325, (714)

KANT, 113

KAYSER, B., 193, 194, (541)

KENYATTA, J., 319, (140)

KING, E.J., 177, (516) (542)

KLEIN, H., 446, (543)

KRAUSE, E., 452, (640)

KRISHNAWOORTHY, P.K., 436, (611)

L

LABANI, Ch. M., 177, (544)

LAFARGUE, P., 390

LALANDE, A., 22, 26, 97, 98, 165, 251, 323, (31)

LANGEVIN, P., 196 in (546)

LAOT, J., 366, (716)

LAPASSADE, G., 257, (32)

LAVAU, G., 113, (246)

LAVELLE, M., 251, (33)

LAVERGNE, J., 358, (596)

LAZARSFELD, P., 40, (34)

LE BRAS, G., 35

LEDRUT, R., 6, 224, (145) (146) (323)

LEDUC, R., 169, 217, (147)

LEFEBVRE, H., 8, 92, 93, (35 à 37) (247)

LEGAVE, C., 364, (589)

LEMARESQUIER, Th., 177, (248) (516)

LENGRAND, P., 177, (545)

LENINE, 93, 147, (38)

LE PELTIER, A., 199, (718)

LEPLATRE, N., 218, (400) (401) (404)

LERBET, G., 37, 113, 173, 174, 260, 261, 262, 263, 291, 318, 320, 321, 371, 401, 402, 403, 504, (249) (470 à 472) (719) (720)

LEROI-GOURHAN, A., 34, 41, 42, (39 à 41)

LESCH, A.L., 435, (642)

LESNE, E., 401, (721)

LE THANH KHOI, 119, 132, 175, 179, 185, 191, 196, 204, (546)

LEVI-STRAUSS, C., 43, (42) (148) (149)

LEVY-BRUHL, L., 251, 252, (43) (44)

LEWIN, K., 441

LIGNON, J., 18, (278)

LOBROT, M., 38, 174, 441, (473 à 475)

LORIEUX, J., 82, (547)

LOUET, R., 320, (723)

LOUIS, R., 343

LUTTE, G., 113, 306, 323, (250)

LUTTRINGER, J.M., 355, (599)

M

MACCIOCCHI, M.A., 191, 423, 424, 425, 427, (154)

MACRIDIS, R., 113, (246)

MAGLAIVE, G., 205, 384, (643) (724)

MAITRON, J., 104, (45)

MAKARENKO, 414

MALASSIS, L., 310, 342, (725) (726)

MALLET, S., 15, 16, 17, 31, (326)

MALINVAUD, E., 136, (78)

MALITZA, M., 325, 445, (478)

MAN, H. de, 7

MANGENOT, M., 60, (403)

MARATHEY, R.M., 435, 436, (644) (645)

MARC, M., 173, (479)

MARENCO, C., 218, (401)

MARITAIN, J., 11, (440)

MARKIEWICZ-LAGNEAU, J., 82, (547)

MARX, K., 7, 8, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 57, 92, 93

MASSE, P., 5, (155)

MATHUR, J.C., 435, (646)

MATTHEWS, H.A., 466, 467, 468, 469, (647)

MAUCORPS, J.J., 37, (438)

MAUSS, M., 43, (46)

Mc LUHAN, 171 in (81)

MEISTER, A., 263, (157)

METAIS, G., 355, 361, 397, 398, 404, (600) (728) (734)

MIALARET, G., 33, 37, 177, (434) (437) (480)

MICHAEL, D.N., 192, 466, 471, (158)

MILLER, S.M., 325, (749)

MILLS, C.W., 94, (159)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 63, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 88, (405 à 410) (548 à 570)

MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 178, 184, 193, 195, 198, 214, 217, 256, 258, 259, 264, (252) (253) (391) (392)

MINISTERE DU TRAVAIL, 242, 380, (374)

MIZIYAWA, S., 319, 433, 439, 440, (648)

MOLES, A.A., 165, 342, (160) (411) (649)

MOLLO, S., 36, (571) (572)

MONJARDET, A., 214, (421) (422)

MONTESQUIEU, 137

MORIN, E., 173, (161) (254)

MOSHZISKER, M. Von, 469, (450)

MOUGENOT, M., 232, (215)

MULDWORF, B., 170, (257)

MULLICK, K.S., 436, (650)

MYERS, Ch. A., 190, 191, (128)

MYRDAL, G., 177, (516) (573)

N

NATANSON, J., 180, 181, 182, (574)

NAVILLE, P., 6, 18, 29, 30, 32, (19) (329) (330)

NETTER, M., 82, (547)

NEWTON, 97

NORDLING, R., 191, (162)

O

OUEDRAOGO, L.B., 439, (656) (657)

OFFICE STATISTIQUE DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, 61, (295)

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE (O.C.D.E.) 136, 138, 152, 155, 324, 325, 327, 378, 419, 420, 449, 472, (163) (331 à 336) (342 à 345) (575) (654) (655) (729) (730)

OULDALI, B., 435, (658) (659)

OULIF, J., 165, (160)

OPOKU, A.A., 435, (619)

OZANAM, J., 199, (482)

P

PACCARD, R.H., 435, (660)

PACKARD, V., 218, (165) (166)

PARODI, M., 137, (167)

PARSONS, T., 107, 108, (48)

PASANELLA, M., 40, (34)

PASQUIER, B., 355, (731)

PASSERON, J.C., 37, 119, 173, 190, (217) (493) (501 à 503)

PASSET, R., 329, (732)

PERROUX, F., 7, 135, 140, 141, 204, 250, 251, 254, 255, 266, (49) (50) (169 à 172)

PERROY, E., 224, (340)

PEYREFITTE, A., 191, 249, 423, 426, (174) (175)

PHILIP, A., 116, (259)

PIAGET, Ch., 135

PIAGET, J., 34, (15) (484) (577)

PIN, E., 14, (51)

PIVETEAU, D., 113, (250)

PLATON, 33

POINCARE, H., 323

POURCHER, G., 92, (527)

PRESSAT, R., 74, (180)

PROST, A., 180, 181, 182, (574) (579)

PRZYLUSKI, J., 251, (52)

PUCHEU, R., 317, 417, (735)

R

RAILLON, L., 199

RAMBAUD, P., 231, (182) (183)

RANCIERE, D., 123, (581)

REGAN, P.F., 466, (664)

REMOND, R., 350, 384, (185) (261) (737)

REMOUSSIN, F., 60, (403)

REUBENS, B.G., 447, 449, (582) (666)

RIGAL, M., 258, (262)

RITA, G. de, 461, 462, 463, 464, 465, (667)

ROBERT, J., 199, 205, 322, (459)

ROBERT, P., 306, (53)

ROBERT, Ph., 218, 260, 261, (263) (264)

ROLLAND, R., 306

ROLANT, M., 366

ROSENBERG, M., 134

ROUSSEAU, J.J., 23, 33, 254, (55) (487)

ROUSSELET, J., 223, (416 à 420)

RUDOLPH, H., 452, (668)

S

SAINT-SIMON, 416

SAKSENA, H.P., 435, (646)

SALAUN, J., 342, 344, (669) (670)

SALLE, J.B. de la, 331

SALOMON, J.C., 355, (740)

SANGNIER, M., 317

SARTI, S., 113, (250)

SAUVY, A., 156, 157, 158, 159, (266) (352) (353) (584)

SAY, J.B., 333

SCHADE, G., 325, (741)

SCHIELE, R., 214, (421) (422)

SCHWARTZ, B., 350, 351, 384, 401, (742 à 748)

SCHWARTZ, Y., 385, (672)

SECRETARIAT D'ETAT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE, 372, (673)

SECRETARIAT D'ETAT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE, R.D.A., 446, (674)

SEGUY, G., 116

SERVAN-SCHREIBER, J.L., 137

SERVOLIN, C., 92, (111)

SNYDERS, G., 414, (586)

SOISSON, J.P., 383

SOLKOFF, N., 466, (664)

SOROKIN, P., 176, (56) (57)

SPENCER, 401, (488)

STAFFORD, W., 466, (664)

STEIN, B., 325, (749)

STOIKOV, V., 325, (750)

STOLERU, L., 137, 389, (199)

SULLEROT, E., 131, (270) (356) (357)

SUTTER, D., 446, (675)

T

TAINE, 95

TALLEYRAND, 331

TANTIN, G., 116

TAPIA, C., 131, (221)

THUILLIER, G., 330, 331, 332, 333, 334, 336, 338, 345, (203) (360) (361) (424) (605) (752 à 754)

TIMON, 33, (587)

TOURAINE, A., 31, 99, 102, 116, (58) (206) (207) (362 à 364)

TRICHAUD, L., 191, (678) (679)

U

U.N.E.F./SNESup., 116, (271)

U.N.E.S.C.O., 175, 310, 312, 315, 316, 319, 419, 436, (208) (680 à 688)

V

VAIZEY, J., 191, 192, (588)

VAN DER MEERSCH, M., 122, (426)

VATIER, R., 385, 391, 392, (755) (756)

VIAL, F., 33, (489)

VIAL, J., 36, 37, 38, 173, (442) (490 à 492)

VIRTON, P. 98, (59)

VRAIN, Ph., 84, (274)

W

WALLON, 196 in (546)

WALZER, J., 446, (532)

WANIEWICZ, I., 314, (691)

WEIL, J., 92, (111)

WELLS, F.G., 466, (692)

Z

ZEGEL, S., 116, (275)

ZUMSTEG, R., 435, (658)

LISTE DES TABLEAUX

1. "Les jeunes "au travail" dans la population active et la population totale de 15-24 ans - par sexes". 65

2. "Répartition, par grandes catégories professionnelles, des jeunes actifs du milieu populaire, par sexes et par tranches d'âges". 69

3. "Répartition des diplômes des actifs de moins de 25 ans par catégories socio-professionnelles en 1962 et 1968". 71

4. "La population scolaire de 15-24 ans au 1er janvier 1970 - par sexes et âges - Evaluation". 74

5. "Evolution du taux de scolarisation entre les années 1958-1959, 1967-1968 et 1972-1973". 75

6. "Proportion, par disciplines, des étudiants français d'origine ouvrière en 1971-1972 - Enseignement public". 81

7. "Indices d'évolution de représentation, par disciplines,entre 1968-1969 et 1971-1972, des étudiants français d'origine ouvrière dans l'enseignement public. Indices ordonnés par ordre croissant". 85

8. "Répartition, par disciplines, des étudiants français, tous milieux sociaux confondus, et des étudiants d'origine ouvrière, en 1971-1972 - enseignement public - en pourcentages". 87

9. "Proportion dans chaque classe d'âge des jeunes de l'enquête à la recherche d'un premier emploi - par sexes". 227

10. "Indices de supériorité relative des types classés suivant l'ordre croissant des indices masculins". 274

11. "Les "empêchements" des Non-Responsables - par sexes". 288

12. "Formation permanente et rémunération des stagiaires". 365

13. "Répartition des stagiaires et nombre d'heures de stages selon l'emploi occupé". 369

14. "Taux de participation financière selon la branche d'activité économique des entreprises". 377

15. "Stagiaires en formation - par âges - de 1972 à 1975". 381

16. "Niveau de réalisation atteint par les types de formation permanente". 489

LISTE DES GRAPHIQUES

1. "Répartition par disciplines ordonnées par ordre croissant de pourcentages, des étudiants français du milieu populaire en 1971-1972". 83

2. "Le "sentiment d'isolement", par sexes". 268

3. "La typologie, par sexes". 273

4. "Les obstacles des Responsables - par sexes - ordonnés sur l'ordre masculin". 289

TABLE DES MATIERES ANALYTIQUE

PREFACE

INTRODUCTION. (Le sujet - la méthode). 5

. Le "temps ouvert" 5
Une société en mutation 5
L'imprévisible déroulement historique 7

. Jeunesse ouvrière et formation permanente 10
Les hypothèses de travail 11
Première des deux thèses en présence 13
L'ambigüité du concept d'aliénation 22
Seconde thèse 29

. L'approche socio-éducative 33
Sa spécificité 34
Définition et méthode 39

. L'ethno-éducation comparée 42
Lieu de l'unité de la discipline 43
Techniques 46
Pratiquement ... 49

PREMIERE PARTIE. PERSISTANCE OU DISPARITION DE LA CLASSE OUVRIERE ? 55

(Définition du sujet collectif caractérisé par deux critères : l'âge et la classe sociale)

Introduction de la première Partie 57

CHAPITRE I : LA JEUNESSE D'ORIGINE OUVRIERE DANS LA SOCIETE FRANCAISE DU TROISIEME QUART DU XXème SIECLE 59
(Approche statistique)

1. Les sources statistiques 60

2. Les jeunes "au travail" 64

a) Dans la population active et dans la population totale de 15-24 ans en 1968 65

b) L'évolution de 1962 à 1968 69

c) L'accroissement de qualification scolaire concerne-t-il, et dans quelle mesure, les jeunes d'origine ouvrière ? 70

3. Les jeunes "scolaires" et étudiants 73

a) La population scolaire de 15 à 24 ans et l'évolution de la scolarisation 74

1) La population scolaire en 1970 74

2) L'évolution de la scolarisation de 1958 à 1973 75

b) La population scolaire d'origine ouvrière 78

1) Dans l'enseignement secondaire 78

2) Dans l'enseignement supérieur 80

Conclusion du premier Chapitre 88

CHAPITRE II : LA JEUNESSE D'ORIGINE OUVRIERE PARTIE CONSTITUTIVE D'UNE "YOUTH CULTURE" FRANCAISE OU HERITIERE DE LA CLASSE OUVRIERE ? 91
(Analyse historico-sociologique)

1. Le changement de composition de la classe ouvrière française 91

a) Le prolétariat d'aujourd'hui 91

b) L'ambigüité de la position de l'employé et du technicien 94

c) Le milieu populaire urbain 96
1) divers sens de "milieu" 97
2) Milieu, strate et classe 99
3) Conscience d'appartenance, conscience populaire et conscience de classe 101

2. "Civilisation des jeunes" aux Etats-Unis et en France 107

3. "Mai 68" test de réalité pour la "classe des jeunes" 115

Conclusion du deuxième Chapitre 121

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.
UNE JEUNESSE HERITIERE DE LA CLASSE OUVRIERE 125

DEUXIEME PARTIE. AUTRES TEMPS, AUTRES FORMES D'ALIENATION ? 127
(Analyse qualitative sectorielle des modes d'insertion du sujet collectif dans la société globale)

Introduction de la deuxième Partie 129

CHAPITRE I : LA SOCIETE FRANCAISE DU TROISIEME QUART DU XXème SIECLE 131
(Du général ...)

1. Le contexte général 131
a) L'expansion économique 136
b) L'internationalisation de l'information 140
c) La pression des jeunes 145

2. Les principales modifications législatives 150
a) L'éducation 150
b) La vie professionnelle 151
c) Le statut dans la société globale 151
d) La "Loi sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" du 16 juillet 1971 151

3) La récession économique et la recherche de solutions 153
a) Le chômage 155
b) Conséquences du malthusianisme économique 156

Conclusion du premier Chapitre 161

CHAPITRE II : AMBIGUITE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA CULTURE 165
(... au particulier)

1. Les différentes cultures et leurs fonctions 166
a) La culture populaire et la culture de la société globale 166
b) La culture de masse 168

2. Le développement de l'enseignement obligatoire et les "insuffisances culturelles" 173
a) L'importance de la préformation culturelle 176
b) L'enseignement court "privilégié" par les élèves du milieu populaire 181
c) Le "retard scolaire" 184

3. Vers une égalisation des chances par les efforts de démocratisation de l'enseignement ? 189
a) La répartition par types d'études 190
b) Les conditions matérielles 192
c) Des remèdes prévus par la Loi d'Orientation de l'Enseignement supérieur 196
d) Réactions aux possibilités de changement 200

Conclusion du deuxième Chapitre

CHAPITRE III : RICHESSE RELATIVE MAIS VULNERABILITE ECONOMIQUE ET PROFESSIONNELLE 209

1. La vulnérabilité économique 209
a) Argent et culture 212

b) Publicité et mythes 217

2. Les débuts dans la vie professionnelle 221
a) Métier appris et emploi occupé 221
b) Chômage, premier emploi et déplacement 226

3. Les conditions de la "réussite ouvrière" 233
a) La transition de l'école au travail 233
b) Les critères de la "réussite ouvrière" 239

Conclusion du troisième Chapitre 244

CHAPITRE IV : CARACTERES ET LIMITES DE LA PARTICIPATION SOCIALE 249

1. Participation et démocratie 250

2. Aspects spécifiques de la participation sociale des jeunes 256
a) "Participer" et "apprendre à participer" 256
b) Les niveaux de la participation sociale chez les jeunes 259
1) La participation directe 260
2) La participation-contribution 263
3) La participation figurée 266
c) L'isolement 266

3. Les modalités de la participation sociale concrètement vécue 270
a) Les types de participation sociale 270
1) Les types par catégories et par sexes 272
2) Les types par âges et par catégories dans chaque sexe 275
3) L'indice de participation sociale 278
b) Les modes de participation sociale privilégiés par les jeunes 284
c) Les conditions de la participation sociale 286

Conclusion du quatrième Chapitre 292

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.
DE LA PARTICIPATION SOCIALE A LA PROMOTION SOCIALE 299

TROISIEME PARTIE. LA FORMATION PERMANENTE FERMENT D'EVOLUTION SOCIALE ? 303

(Approche globale du sujet collectif dans une société en évolution)

Introduction de la troisième Partie 305

CHAPITRE I : L'EVOLUTION DU CONCEPT DE FORMATION PERMANENTE A TRAVERS SES APPELLATIONS 307

(Analyse spatio-temporelle comparée du champ sémantique du facteur d'évolution)

1. Education sociale 308

2. Education populaire, éducation permanente et formation permanente 317

3. Education récurrente 322

Conclusion du premier Chapitre 328

CHAPITRE II : LA JEUNESSE OUVRIERE DANS LE SYSTEME FRANCAISE DE FORMATION PERMANENTE 329

(Analyse historico-critique du système incluant le sujet collectif)

1. Une longue tradition française de formation permanente 330

a) De Cordemoy à Duruy 330

1) Le XVIIIème siècle : les cours pour adultes, oeuvres charitables 331

2) La Révolution : l'instruction à tous les âges, droit du citoyen 331

3) Le XIXème siècle : les écoles d'adultes, nécessité économique 333

b) De la loi Astier à la loi du 31 juillet 1959 335

[illegible] la loi [illegible] du 16 juillet 1919 : les cours de perfectionnement professionnel 335

[illegible] Les principales étapes, par Ministères 336

a. Ministère du Travail 336

b. Ministère de l'Education Nationale 336

c. Ministère de l'Agriculture 337

[illegible] la loi du 31 juillet 1959, "Charte de la Promotion sociale" 337

[illegible] de la loi du 31 juillet 1959 à la loi du [illegible] 340

1) Les principales étapes, par Ministères 340

a. Ministère du Travail 341

b. Ministère de l'Education Nationale 341

c. Ministère de l'Agriculture 343

2) Sur le plan général 345

a. La loi-programme du 3 décembre 1966 sur la Formation professionnelle et la Promotion sociale 345

b. La loi du 31 décembre 1968 346

c. La Loi d'Orientation de l'Enseignement supérieur du 12 novembre 1968 347

d. L'Accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 351

2. La spécificité du système français de formation permanente codifié par la loi du 16 juillet 1971 sur "la Formation professionnelle continue dans le cadre de l'Education permanente" 353

a) Les principes d'organisation de la formation permanente 355

1) Les organismes responsables 356

2) La prise en charge des dépenses 357

3) Les conditions de droit à congé des salariés 359

b) Les moyens de formation 360

c) La rémunération des stagiaires 362

d) L'évolution de la législation de 1971 à 1975 364

3. Les premiers résultats de l'application de la loi 367

a) Les touts premiers résultats : de 1971 à la fin de 1973 367

1) Les disparités dans l'apport financier des employeurs 368

2) La répartition des stagiaires selon l'emploi occupé 369

3) Les jeunes à travers les divers types de stages 371

b) Les principaux résultats pour 1974 376

1) Le taux de participation financière selon la branche d'activité économique des entreprises 376

2) Evolution du nombre des stagiaires par qualifications, par sexes, par âges 378

3) Les actions spécifiques en faveur des jeunes 382

4, La "pause" dans le développement de la formation permanente 387

a) Les points de contestation liés aux dispositions législatives 388

b) Les points de contestation nés de l'expérience 395

c) Des expériences qui réussissent. Des propositions d'amélioration : 399

1) Pédagogie 402

2) Organisation 403

3) Principes 405

Conclusion du deuxième Chapitre 407

1. Evolutions possibles de l'interprétation et de l'application de la loi 407

a. Faciliter la promotion d'une élite ouvrière 407

b. Faciliter la formation et le perfectionnement professionnels 408

c. Faciliter l'intégration sociale par l'accès à la culture et au partage des responsabilités 410

2. Trois conceptions de "l'homme dans son rapport à la société" 412

a. La conception du patronat 412
b. La conception des syndicats ouvriers 413
c. La conception "française" 415

CHAPITRE III : SYSTEMES ET STADES D'EVOLUTION DE LA FORMATION PERMANENTE DANS UN CERTAIN NOMBRE DE PAYS 419

(Approche comparative : dimensions géographiques, économiques et idéologiques)

1. Regroupement des pays en fonction du rapport existant entre le système éducatif traditionnel (formations initiales) et le système de formation permanente 419

2. Typologie incluant l'idéologie dominante 421

1) Type dans lequel l'idéologie révolutionnaire prédomine 421

A. La Chine 423

B. La Yougoslavie 428

C. Cuba 429

2) Type dans lequel les efforts de développement global prédominent 432

a) L'utilisation de la radio et de la télévision - les tribunes 434

b) Le projet-pilote U.N.E.S.C.O.-Sénégal. Bilan 437

c) Les conditions de réussite des expériences de développement 438

3) Type dans lequel l'association "formation pratique - formation théorique" prédomine 442

A. L'Union soviétique 443

B. La Roumanie 445

C. La République démocratique allemande 446

4) Type dans lequel le souci d'associer formation professionnelle continue et expansion économique prédomine 447

A. Le Japon 447

B. La Grande-Bretagne 450

C. La République fédérale allemande 452

5) Type dans lequel un système de formation permanente de caractère humaniste est en voie de réalisation 455

A. La Norvège 455

B. La Suède 456

C. Le Québec 458

6) Type dans lequel la formation permanente est au stade expérimental dans des démocraties libérales 461

A. L'Italie 461

B. Les Etats-Unis 466

7) Type dans lequel la formation permanente est un droit reconnu pour tous 472

La France 472

Conclusion du troisième Chapitre 476

1. La réforme du système scolaire et de ses finalités 476

2. Le décloisonnement du système scolaire 477

3. La modification des relations sociales 478

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.

LA FORMATION PERMANENTE SIGNE ET MOYEN D'INSERTION SOCIALE 480

(Approche structurale)

. Des types à la structure 487

CONCLUSION GENERALE.

DE LA SITUATION CONFLICTUELLE A LA FORMATION PERMANENTE ? 493

Les ambigüités de la situation de la jeunesse ouvrière 494

Les faits favorables au modèle "jeunesse ouvrière fraction d'une classe d'âge" 495

Des conditions de vie qui renvoient au modèle "jeunesse ouvrière fraction d'une classe sociale" 498

La jeunesse ouvrière et "mai 68" 500

L'enjeu de la formation permanente 501

Deux hypothèses d'évolution 502

- Annexe statistique 507

- Loi n° 71.575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente 565

- Bibliographie analytique 577

- Index thématique 631

- Index des auteurs cités dans le texte 641

- Liste des tableaux 651

- Liste des graphiques 653

- Table des matières analytique 655